MINISTÈRE DE LA DÉFENSE
ÉTAT-MAJOR DE L'ARMÉE DE TERRE
Bureau Instruction

TTA 193

MANUEL DE PÉDAGOGIE MILITAIRE

Approuvé le 20 mai 1985, sous le n° 2512/DEF/EMAT/INS/FG/68

Annule et remplace l'édition 1964

Édition 1985
Réimpression 1991

MINISTÈRE DE LA DÉFENSE
ÉTAT-MAJOR DE L'ARMÉE DE TERRE
Bureau Instruction

TTA 193

MANUEL DE PÉDAGOGIE MILITAIRE

Approuvé le 20 mai 1985, sous le n° 2512/DEF/EMAT/INS/FG/68

Annule et remplace l'édition 1964

Édition 1985
Réimpression 1991

ATELIER D'IMPRESSION DE L'ARMÉE DE TERRE N° 2
SAINT-MAIXENT - 91-503

PLAN DE DIFFUSION DU TTA 193

A - ADMINISTRATION CENTRALE	D 1
Supplément pour réserve E.M.A.T./B.I.	20 ex.
B - ÉCOLES	D 3
C - DÉLÉGATIONS MILITAIRES DÉPARTEMENTALES	D 1
D - DIFFÉRENTS ÉTATS-MAJORS	D 1
E à P - TOUTES FORMATIONS DES ARMES ET SERVICES	D 3
Q - CENTRES D'INSTRUCTION	D 3
Z - FORMATIONS OUTRE-MER	D 1
- Diffusion complémentaire aux écoles et centres d'instruction nationaux (envois groupés avec ceux des écoles figurant au paragraphe B).	
— Écoles de COETQUIDAN	240 ex.
— E.I.R.E.L.	5 ex.
— E.N.S.O.A.	240 ex.
— E.N.T.S.O.A.	150 ex.
— E.M.A.	60 ex.
— E.A.I. (dont 20 pour le 81e R.I. - 10 pour le 3e R.I.)	240 ex.
— E.A.A.B.C. (dont 20 pour le 3e RCh - 20 pour le 507e RC)	170 ex.
— E.A.A.	130 ex.
— E.A.TRN	110 ex.
— E.S.A.M.	140 ex.
— E.A.G.	100 ex.
— E.A.TRS	120 ex.
— E.S.O.A.T.	50 ex.
— E.A.A.L.A.T.	25 ex.
— E.T.A.P.	15 ex.
— E.D.N.B.C.A.T (dont 50 pour la Bie NBC 3e C.A.)	60 ex.
— E.M.H.M	10 ex.
— E.S.E.A.T.	15 ex.
— E.S.A.L.A.T.	10 ex.
— 1er RCh/C.P.C.I.T.	25 ex.
— C.N.E.C.	25 ex.
— E.N.S.O.C.A.T.	30 ex.
— Prytanée national militaire LA FLÈCHE	5 ex.
— Lycée militaire SAINT-CYR	5 ex.
— Lycée militaire AIX-EN-PROVENCE	5 ex.
— Lycée militaire AUTUN	5 ex.
— E.M. C.E.A.T.	50 ex.
— Réserve Librairie de l'armée	3 455 ex.
TOTAL	**15 000 ex.**

AVANT-PROPOS

La précédente édition du " Manuel de pédagogie militaire " datait de 1964.

En vingt ans, une évolution considérable des données fondamentales relatives à l'instruction, à ses finalités et à son environnement socio-économique et technique s'est produite, entraînant une transformation parallèle et tout aussi radicale des méthodes pédagogiques.

Cette mutation s'est effectuée de façon progressive et continue en relation avec l'introduction du nouveau style de commandement d'une part, et avec les progrès spectaculaires des technologies éducatives, utilisant l'audiovisuel et l'informatique, d'autre part.

En effet, si les principes pédagogiques ont dans l'ensemble peu varié, les mentalités, quant à elles, ont beaucoup évolué. Le niveau de connaissances des jeunes s'est sensiblement élevé, tandis que, parallèlement, l'esprit critique, le besoin de comprendre, le désir de participer activement, et l'aspiration à davantage d'initiative et d'autonomie se développaient chez la plupart des individus.

Les instructeurs, enfin, disposent (ou disposeront à bref délai) d'outils toujours plus sophistiqués et performants offrant des possibilités accrues dans tous les domaines touchant à la communication, à la transmission contrôlée des connaissances et à la simulation.

En contrepartie, la complexité relative et le coût sans cesse croissant de ces équipements imposent d'en tirer le meilleur parti, c'est à dire de les utiliser à bon escient, en maîtrisant leur mise en œuvre tout en assurant dans la mesure du possible leur plein emploi.

Devant un ensemble de changements aussi profonds, la réalisation d'un manuel entièrement nouveau s'imposait, à partir d'une approche plus actuelle, et donc nécessairement différente, du but à atteindre et des moyens pour y parvenir.

Selon les dictionnaires, instruire c'est " former l'esprit de quelqu'un par des leçons " ou " mettre quelqu'un en possession de connaissances nouvelles ", ou encore " dispenser un enseignement ".

Ces définitions ne rendent pas compte du fait fondamental que " l'agent principal du processus d'éducation n'est pas le maître mais l'élève " et qu'instruire c'est donc amener les élèves à s'approprier eux-mêmes le savoir.

L'instruction militaire va plus loin encore parce que son objet ne s'arrête pas au savoir, mais va généralement jusqu'à l'action. De là découle une différence radicale entre la pédagogie de type scolaire et la formation à dispenser en vue du combat : l'acquisition de comportements et de capacités dans un cadre collectif dépasse largement l'acquisition de simples connaissances individuelles.

Le présent ouvrage, fortement marqué par ces considérations essentielles, a pour ambition de décrire une pédagogie résolument novatrice, intégrant l'apport des techniques les plus récentes et centrée sur la recherche de la participation de l'élève ou du groupe dans le cadre d'une instruction dynamique basée sur des contrats d'objectifs individuels ou collectifs.

Il souligne l'intérêt de quelques notions nouvelles, génératrices de progrès :

- les MONOGRAPHIES d'EMPLOI qui concrétisent les objectifs de formation, permettant ainsi de cerner le programme minimum à honorer ;
- les SITUATIONS PÉDAGOGIQUES qui favorisent chez l'homme ou le groupe la volonté de s'instruire ;
- les ATTITUDES PÉDAGOGIQUES que l'instructeur adoptera, selon les situations, pour enseigner avec une efficacité optimale.

L'essentiel étant dit sur la psychologie de l'élève et du groupe, sur le rôle de l'instructeur, sur les qualités d'une bonne communication, sur la spécificité d'une instruction militaire moderne, une part importante de ce manuel est consacrée à l'illustration concrète de ce que peuvent être différents types de séance — ceci afin d'aider les cadres de contact dans leur tâche complexe et passionnante.

Ainsi auront été définis et décrits les buts, les voies et les moyens de la pédagogie militaire.

SOMMAIRE

Avant-propos : INSTRUIRE.

TITRE I. — **GÉNÉRALITÉS**

Pages

Chapitre 1 : L'INSTRUCTION.

11. Définition 9
12. Le phénomène instruction 10

Chapitre 2 : INSTRUIRE DES MILITAIRES.

21. Le " terrain " de l'instruction 12
22. Instruire pour l'action 13
23. Etre concret et progressif 14
24. Tous instruits 15

Chapitre 3 : L'INSTRUCTEUR MILITAIRE.

31. Spécificité de l'instructeur militaire 16
32. Le rôle de l'instructeur militaire 16
33. Qualités foncières et perfectionnement 18
34. Formation de l'instructeur militaire 18

Chapitre 4 : LA COMMUNICATION.

41. Définition de la communication 20
42. Caractéristiques générales de la communication 20
43. Composantes de la communication 20
44. Évaluation de la communication 23

TITRE II. — **LA SITUATION PÉDAGOGIQUE**

Chapitre 1 : LA CONDUITE DE L'INSTRUCTION.

11. Pédagogie militaire et style de commandement 27
12. Le commandement participatif par objectifs et la conduite de l'instruction 27

Chapitre 2 : L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION.

21. Cadre général 29
22. L'objectif 30
23. Le programme 31
24. La progression 33
25. L'emploi du temps 33
26. Destination à donner aux programmes, progressions et emplois du temps 34

Chapitre 3 : LA SITUATION PÉDAGOGIQUE A RECHERCHER.

31. Cadre général 35
32. La mobilisation des exécutants 35
33. La pédagogie participative par objectifs 37
34. Le processus des missions globales 38

TITRE III. — **L'ACTION PÉDAGOGIQUE**

Pages

Chapitre 1 : ATTITUDES PÉDAGOGIQUES.

11. Informer 45
12. Interroger 47
13. Démontrer 48
14. Faire chercher 49
15. Conclusion 51

Chapitre 2 : LES OUTILS DE L'INSTRUCTEUR.

21. Les monographies d'emploi 52
22. Les aides à l'instructeur 53
23. La simulation 61
24. L'enseignement assisté par ordinateur 62

Chapitre 3 : LIEUX D'INSTRUCTION.

31. Salles d'instruction 66
32. Terrains d'instruction 68
33. Stands et champs de tir 69

Chapitre 4 : CONTROLE ET ÉVALUATION.

41. Le contrôle 70
42. L'évaluation 72

TITRE IV. — **LA TECHNIQUE PÉDAGOGIQUE**

Chapitre 1 : LA PRÉPARATION D'UNE SÉANCE.

11. Définition de l'objectif 77
12. Vérification des connaissances de l'instructeur 77
13. Détermination des points-clés 78
14. Plan pédagogique 78
15. Dispositions matérielles 78

Chapitre 2 : CONDUITE D'UNE SÉANCE.

21. Séance d'instruction militaire classique 82
22. La réunion discussion 86

Chapitre 3 : LES TECHNIQUES DE L'INSTRUCTEUR - L'EXPRESSION ET LA DÉMONSTRATION.

31. La technique d'expression orale 95
32. La technique démonstrative 101

CONCLUSION : Quelques recommandations essentielles 107

ANNEXES. — **EXEMPLES DE DOCUMENTS FACILITANT LE CONTROLE ET L'ÉVALUATION**

I. Questionnaire à choix multiple 111
II. Fiche de notation pour un contrôle de comportement 113
III. Évaluation interne de l'action de l'instructeur :
   1) Commentaires et recommandations 115
   2) Fiche guide d'observation et d'analyse de la conduite d'une séance d'instruction 116
   3) Fiche guide d'auto-contrôle de l'animateur 118
IV. Bibliographie 119

TITRE I

GÉNÉRALITÉS

CHAPITRE 1

L'INSTRUCTION

11. DÉFINITIONS.

L'INSTRUCTION est communément définie comme l'activité consistant à mettre des individus ou des groupes en possession de connaissances ou d'aptitudes nouvelles.

Cette définition de portée générale s'applique naturellement à l'instruction militaire, avec une particularité essentielle : celle-ci est tout entière orientée vers l'action.

Sa finalité consiste , en effet à assurer l'aptitude opérationnelle des unités placées dans le cadre de leur emploi normal, en dispensant aux personnels des cellules de base et des unités élémentaires une FORMATION individuelle et collective appropriée.

ECPA/F 7995 RC 14

... Une formation individuelle et collective appropriée

FORMER un individu, c'est *l'adapter* et le *préparer* à la vie sociale (formation générale) ou à un emploi particulier (formation spécifique). La formation générale, dans la vie civile, est du ressort de l'Éducation nationale, tandis que la formation spécifique (ou formation professionnelle) est dispensée soit dans des établissements spécialisés, soit directement dans les entreprises.

Dans l'armée, on retrouve cette même dualité d'objectifs, puisqu'il s'agit d'assurer l'intégration de l'individu au milieu militaire, avec les exigences qu'il comporte, tout en le préparant physiquement, techniquement et moralement à tenir un emploi ou un poste de combat donné. Toutefois, la séparation des missions n'y est pas aussi nette, puisque formation générale et formation spécifique sont étroitement associées et souvent dispensées dans les mêmes écoles ou centres d'instruction.

Former efficacement un individu ne se réduit pas à lui faire acquérir des connaissances ou des savoir faire ; il est également indispensable de développer et de perfectionner parallèlement ses facultés physiques, intellectuelles et morales, c'est-à-dire d'assurer son ÉDUCATION.

Si l'on emploie souvent dans le vocabulaire militaire courant, et de façon quelque peu abusive le terme d'instruction comme synonyme de formation, la notion d'éducation, quant à elle, se situe sur un autre plan. Il s'agit en effet, en corps de troupe ou dans les écoles, de cultiver les comportements du militaire et les vertus du soldat, afin de susciter par là même au niveau des individus et des groupes une prise de conscience des responsabilités débouchant sur l'adhésion et l'obéissance active, qui constituent, comme chacun sait, la meilleure garantie d'une parfaite exécution des ordres.

*
* *

INSTRUCTION, FORMATION, ÉDUCATION sont trois notions indissociables.

C'est en définitive la combinaison harmonieuse de ces deux activités complémentaires que sont l'INSTRUCTION et l'ÉDUCATION qui est seule susceptible de provoquer au niveau des individus ou des groupes ce changement décisif de leurs capacités constituant le véritable objectif de toute FORMATION.

12. LE PHÉNOMÈNE INSTRUCTION.

L'instruction n'est pas une fin en soi, elle n'a d'intérêt que si elle est efficace, et son efficacité dépend en premier lieu de l'effort consenti par l'élève pour s'instruire. Cet effort est conditionné par la qualité de la communication entre l'instructeur et lui et plus généralement par la bonne adéquation entre le message à faire passer, l'attitude de l'instructeur (émetteur), et les dispositions des élèves (récepteurs).

Pour comprendre le « phénomène instruction » tel qu'il est vécu par l'élève, il suffit de revenir à des vérités essentielles connues depuis longtemps et qui relèvent d'ailleurs du simple bon sens.

Lorsque l'élève apprend quelque chose, il n'assimile réellement que ce qu'il cherche à s'approprier dans un but bien précis. Il faut donc, au départ, qu'il y soit enclin, qu'il y prenne de l'intérêt :

NUL N'APPREND S'IL N'EN A LE DÉSIR

Nul n'apprend sans effort ECPA/F 80 237 LC 20

Mais le degré d'assimilation dépendra de l'apport personnel consenti, de l'attention portée, du travail fourni. D'où un second principe :

NUL N'APPREND SANS EFFORT

En conséquence, lorsqu'un instructeur enseigne à des élèves il s'agit pour lui de les intéresser et de susciter en eux le goût de l'effort indispensable.

Pour y parvenir, il faut :

— d'une part, instaurer un enchaînement de SITUATIONS d'instruction favorables ;

— d'autre part, adopter des ATTITUDES pédagogiques appropriées.

Ces deux notions, extrêmement importantes, sont à la base de toute pédagogie. Elles concernent non seulement ceux qui sont chargés de dispenser l'enseignement, mais également ceux qui conçoivent et organisent l'instruction.

CHAPITRE 2

INSTRUIRE DES MILITAIRES

L'instruction militaire est orientée vers l'action collective. Essentiellement pratique au niveau de l'exécutant, elle doit aller jusqu'à l'acquisition d'actes-réflexes et, pour cela, être débarrassée de tout ce qui n'est pas nécessaire à l'exécution du rôle de chacun. Elle est, de plus, instruction de masse : tous les élèves, sans exception, doivent parvenir à un niveau préalablement fixé. Enfin, l'instruction militaire comporte une dimension éducative, puisqu'au delà d'une simple transmission de connaissances ou de savoir-faire, elle recherche l'adhésion des élèves aux responsabilités qu'ils auront à assumer en temps de paix ou de crise.

ECPA F 85 026 12 5

... Orientée vers l'action collective

21. LE « TERRAIN » DE L'INSTRUCTION.

Dans la majorité des cas, le véritable « terrain » de l'instruction n'est ni un élève isolé, ni un groupe en soi : l'instructeur s'adresse à des élèves formant un groupe. Il faut donc bien connaître les ressources de l'individu, mais aussi les ressorts du groupe lorsque l'on veut instruire avec une certaine efficacité.

21.1) **Ressources de l'élève.**

Les ressources de l'élève (talents, facultés, aptitudes, capacités, etc.) sont autant de facteurs favorables que l'instructeur peut mettre à profit pour créer une attente, ou susciter une curiosité.

L'élève, l'homme en général, a d'abord besoin d'apprendre, de comprendre, de mieux se situer dans le milieu qui est le sien. Si un but lui est proposé, il est enclin à acquérir les connaissances et les savoir-faire qui le mettront en mesure de l'atteindre, et si l'enseignement doit déboucher sur une activité, il a à cœur d'acquérir la capacité que l'on attend de lui. Besoin de s'accomplir, besoin d'accomplir sont certainement les deux ressorts fondamentaux de l'élève.

Ces besoins, toutefois, ne sont pas toujours ressentis. C'est le rôle de l'instructeur de les faire percevoir et de les transformer en autant de désirs à satisfaire, amorçant ainsi le processus d'instruction.

Ensuite, jouera la loi de l'intérêt qui conditionne la mémorisation.

21.2) **Ressorts du groupe.**

- *La vie du groupe.*

Le groupe a pris, de nos jours, une importance particulière. Au-delà des structures naturelles, famille, quartier, village, les jeunes constituent volontiers des groupes spontanés où ils trouvent une part de leurs satisfactions. L'entraide et le sentiment de solidarité sont les ressorts habituels de ces groupes qui sont capables de s'organiser et de s'engager dans des actions, pour le meilleur ou pour le pire.

Sous les drapeaux, les mêmes jeunes sont réunis en ensembles organiques, patrouille d'instruction, section ou peloton, unité. Pour en faire des groupes où se manifestent entraide et solidarité, où puissent s'employer les énergies, il faut leur confier des objectifs à atteindre ou des tâches à accomplir en commun.

Un exemple montre mieux pourquoi. Les passagers d'un avion ne constituent pas un groupe vivant lorsque le vol est normal. En revanche, s'il survient un accident qui les oblige à se réfugier sur un radeau, on voit apparaître un objectif que tous poursuivent en commun : la survie.

Celle-ci fait naître des comportements individuels, mais aussi une organisation, une hiérarchie, une répartition des fonctions, bref tout ce qui permet d'affirmer qu'un groupe est né. Là où il n'y avait auparavant qu'un simple rassemblement de personnes, on voit apparaître un petit ensemble humain dont les actions convergent pour réaliser une finalité commune, c'est-à-dire un groupe.

- *L'action du groupe.*

En bien comme en mal, les possibilités du groupe sont très supérieures à la simple addition des capacités de ses membres. L'expérience montre la force des effets de solidarité, d'entraide, d'entraînement, d'assimilation qui se manifestent et qui peuvent être autant de leviers très positifs.

Tout instructeur sait qu'avec un groupe, tout échange, tout débat peut susciter un jaillissement d'idées, un afflux de suggestions, une confrontation d'opinions extrêmement profitables pour la formation personnelle de chaque participant et pour le groupe tout entier.

22. INSTRUIRE POUR L'ACTION.

Apprendre le métier militaire, c'est apprendre à sentir une *fonction* individuelle au sein d'un groupe, en vue de contribuer efficacement, à sa place, à une mission collective ; c'est agir sur les réalités du combat — qui ne peuvent être que simulées en temps de paix — et celles de la vie courante.

D'où la nécessité d'un enseignement concret, se rapprochant le plus possible de l'image que l'on se fait des éventuelles réalités à affronter.

De façon générale, les connaissances nécessaires au combat et à la vie courante ne sont pas liées les unes aux autres. C'est pourquoi, toute instruction efficace devra rassembler, relier et appliquer le plus souvent possible les divers acquis partiels.

Une bonne instruction militaire doit donc être concrète, s'interdire les abstractions, les acquisitions de connaissances parcellaires sans lien avec l'application, les efforts sans objectifs ; elle doit multiplier les occasions d'affrontement direct avec le réel qui est toujours global.

ECPA/F 83 412 44

... Contribuer efficacement à une mission collective

Enfin, contribuer *efficacement* à la mission de son groupe suppose un comportement qui va bien au-delà de la simple application correcte des connaissances et des savoir-faire correspondant à la fonction exercée. Il faut, pour cela être un *acteur* (1), capable de jouer un *rôle,* celui qu'attendent les autres membres du groupe.

Le *rôle* implique un *engagement personnel* dans le cadre de la mission du groupe.

S'appuyant sur les *savoir-faire* inhérents à une fonction, il exige en plus un *savoir-agir,* comportant en particulier un sens de l'initiative, une aptitude à s'adapter, une capacité et une volonté d'entreprendre.

Révéler, développer et perfectionner ces qualités intellectuelles et morales, nécessaires à l'individu pour contribuer efficacement à l'action collective, constituent l'un des aspects les plus importants de la mission de l'instructeur.

C'est la raison pour laquelle l'instruction militaire, véritable formation professionnelle en vue d'un acte spécifique, le combat, ne se réduit pas à une simple formation technique visant à faire acquérir les connaissances et savoir-faire indispensables.

C'est aussi une formation morale, préparant à l'exercice de responsabilités, qui recherche l'adhésion des personnels à instruire et comporte une dimension éducative.

23. ÊTRE CONCRET ET PROGRESSIF.

Au combat, les gestes des militaires sont relativement simples, mais ils doivent jouer impeccablement dans des situations diverses, imprévues et le plus souvent critiques.

L'instruction militaire comporte plus de répétitions que d'initiations, et ses résultats ne peuvent s'apprécier qu'en vraie grandeur.

Sans brûler les étapes, l'instructeur doit donc s'attacher à exiger la perfection dans chacune des phases élémentaires d'instruction, et s'astreindre à ne passer à la suite que lorsque la difficulté présente à été entièrement dominée par les élèves.

---

(1) Au sens défini par le dictionnaire : « Personne qui prend une part active dans une affaire ».

24. TOUS INSTRUITS.

Une autre particularité de l'instruction militaire tient au fait que tous les élèves d'un groupe donné doivent arriver au niveau fixé.

Normalement, à l'issue de sa formation, une promotion de pilotes, de pointeurs ou de graphistes doit être, tout entière, capable de piloter, pointer ou transmettre, sauf cas isolés relevant de la santé, de la discipline ou d'erreurs d'orientation.

S'il y a classement dans un stage, c'est le dernier qui doit atteindre le seuil minimum.

L'instructeur n'a donc pas à faire un choix parmi ses élèves en poussant les meilleurs et en délaissant les moins bons. Il doit obtenir de tous qu'ils acquièrent les connaissances ou savoir-faire voulus.

Lorsque le déséquilibre forts/faibles risque de compromettre les progrès de l'ensemble, il a deux possibilités de relais :

- confier chaque faible à un fort, ce dernier recevant mission de faire gravir à son camarade une petite étape bien définie ;
- constituer des équipes égales entre elles (donc composées chacune de bons, moyens et faibles) et instruire, non plus des élèves pris isolément, mais ces équipes.

EN TOUTE HYPOTHÈSE, TANT QUE TOUS N'ONT PAS APPRIS ET RETENU, L'INSTRUCTEUR N'A PAS INSTRUIT.

CHAPITRE 3

L'INSTRUCTEUR MILITAIRE

31. SPÉCIFICITÉ DE L'INSTRUCTEUR MILITAIRE.

En temps de paix, il est demandé aux cadres organiques des unités d'être à la fois des chefs et des pédagogues.

Cette double exigence conduit à des modes d'action différents selon qu'il s'agit :

— de dispenser un enseignement initial ;
— de conduire un entraînement répétitif.

L'exercice de l'autorité est modulé en conséquence : dans le 1er cas, le cadre militaire se comporte en éducateur, en animateur : il apporte un savoir, il enseigne, il conseille ; dans le 2e cas, il est le chef au combat s'exprimant par des ordres et imposant l'exécution parfaite.

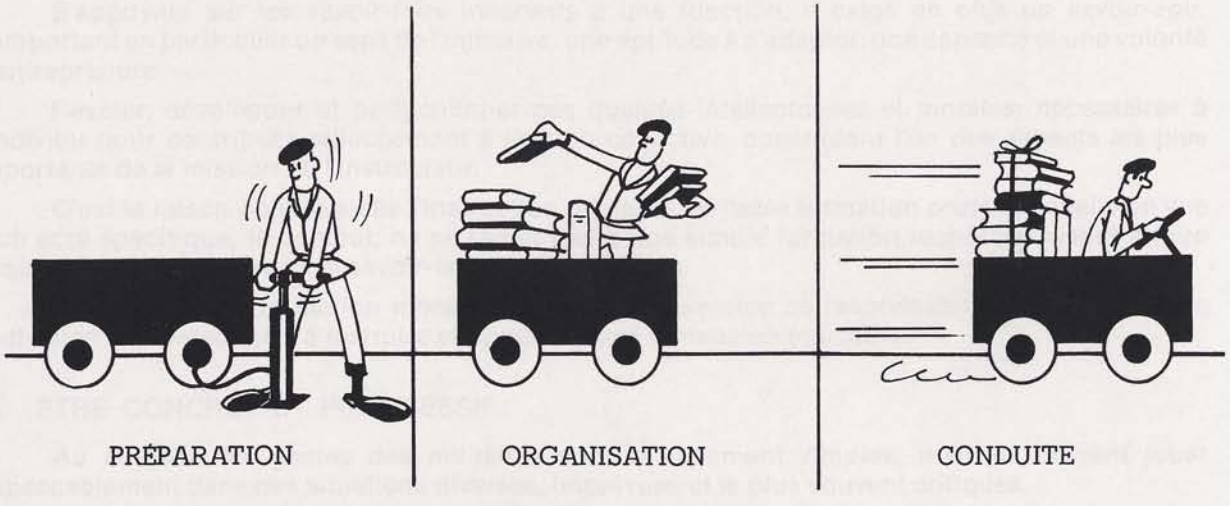
Ce jeu des attitudes est une donnée permanente du métier d'instructeur militaire. Il explique le lien qui sera établi plus loin entre style de commandement et pédagogie.

32. ROLE DE L'INSTRUCTEUR.

En simplifiant, il est possible de distinguer un rôle technique et un rôle humain et éducatif :

a) Rôle technique : quel que soit son degré d'initiative, l'instructeur doit toujours passer par trois opérations essentielles :

— la PRÉPARATION
— l'ORGANISATION de l'INSTRUCTION
— la CONDUITE



La 1re phase est primordiale car c'est elle qui placera le groupe dans les meilleures conditions pour atteindre le but recherché.

La réflexion sur les objectifs à atteindre dans un programme ou sur les effets à obtenir à la fin d'une séance, est un préalable indispensable à tout découpage horaire, à tout choix de lieu, à toute articulation de moyens.

La 2e phase implique précisément ces différentes modalités.

Enfin, la conduite met en présence l'instructeur et les personnels à instruire. Elle revêt des aspects humains et techniques longuement développés dans le présent ouvrage.

b) Rôle humain et éducatif.

Le rôle de l'instructeur militaire ne se limite jamais à dispenser des connaissances et un savoir-faire.

Formant des combattants il doit obtenir l'adhésion des individus, la cohésion du groupe et chez tous la volonté d'agir.

Or, les jeunes oscillent assez naturellement entre une attitude de passivité si leur attention n'est pas suffisamment captée et une attitude de participation si l'instructeur s'impose par sa compétence et son allant. Il y a là une partie à gagner.

Ceci est d'autant plus nécessaire que pour les préparer à des fonctions, à des rôles, il est indispensable de les amener à penser, à bien appréhender le cadre dans lequel ils auront à agir et à prendre de petites décisions de leur niveau.

L'instructeur doit donc éviter d'entretenir, par une attitude trop directive, une dépendance excessive contrariant l'esprit d'initiative et le sens des responsabilités de ses élèves.

Il doit au contraire tout mettre en œuvre pour les associer au " pourquoi " et au " comment " de leur instruction et, dans le déroulement des séances, susciter une attitude active.

Ce point capital est au cœur de la pédagogie participative par objectifs qui sera développée plus loin.

ECPA/F 83 349 75

... A la fois chef et pédagogue

33. QUALITÉS FONCIÈRES ET PERFECTIONNEMENT DES CADRES

Lorsqu'on trace le portrait idéal de l'instructeur militaire on découvre qu'il n'existe pratiquement pas d'individu réunissant toutes les qualités requises.

Or l'armée a besoin d'un très grand nombre d'instructeurs.

Il faut donc, à partir de dispositions initiales plus ou moins favorables, donner aux cadres militaires les compétences nécessaires pour jouer convenablement leur rôle d'instructeur.

Ceci fait apparaître la notion de PROGRÈS qui est le fondement des actions de perfectionnement.

Les cadres militaires doivent être persuadés de la nécessité de recourir à des techniques pédagogiques éprouvées conférant aisance et efficacité, ces deux qualités absolument indispensables à tout instructeur, quels que soient au demeurant son tempérament ou sa personnalité.

Cela suppose, au départ, des actions de formation dirigées et contrôlées, intégrant les données de l'expérience et de la psychopédagogie.

Les écoles constituent naturellement les lieux privilégiés où s'effectue cette formation initiale des futurs instructeurs.

Par la suite, au gré des emplois tenus, ceux-ci voient s'accroître leur compétence et leur polyvalence.

ECPA/F 83 336 58

... les lieux privilégiés où s'effectue cette formation initiale ...

34. FORMATION DE L'INSTRUCTEUR MILITAIRE.

C'est à l'occasion de sa propre instruction technique et tactique que le cadre acquiert l'essentiel de sa formation pédagogique et l'on a tendance à instruire comme l'on a été soi-même instruit. Mais on ne saurait s'accommoder d'un mimétisme insuffisamment réfléchi.

34.1) **Les séquences de formation.**

Le mécanisme de formation gagne toujours à comporter les quatre étapes suivantes qui vont amener le futur instructeur successivement à :

- *vivre* une période d'instruction ;
- *réfléchir* sur la manière dont elle a été conduite ;
- *acquérir* les savoir faire qui ont été utilisés avec profit ;
- *appliquer* ces procédés dans des situations ultérieures.

34.2) **En école,** la 1re étape se déroule dans des conditions particulières, entre camarades, mais les techniques d'enseignement atteignent une qualité exemplaire.

La 2e étape est favorisée (cadres de valeur, temps protégé, locaux adaptés). Il est facile, partant de ce qui vient d'être vécu, d'amener les élèves à répondre à la question " Comment vous y prendriez-vous en corps de troupe pour réaliser ce type d'instruction ? ".

La 3e étape est également facilitée puisqu'aussi bien elle est conduite de manière cohérente et rationnelle par les cadres organiques et les instructeurs spécialisés.

La 4e étape est plus difficile, car elle nécessite de disposer d'une troupe de manœuvre si l'on veut recréer les conditions de l'instruction dans les corps de troupe. Il est cependant possible de palier dans une certaine mesure cette difficulté en réalisant des simulations qui mettent en jeu plusieurs catégories de stagiaires représentant divers niveaux.

Les stages en corps de troupe, enfin, constituent des occasions idéales pour mettre en pratique les techniques apprises.

34.3) **En corps de troupe,** le perfectionnement des instructeurs est un impératif. D'autre part, c'est là que sont formés les gradés et sous-officiers appelés.

Moins riches en moyens de formation que les écoles, les régiments ont l'avantage d'être le point d'application concret de l'instruction, le lieu où l'activité militaire se vit à sa véritable échelle et trouve sa réelle finalité.

a) Pour les cadres d'active, le commandant d'unité ne reprend pas d'une manière processionnelle les étapes indiquées plus haut. Mais à partir de l'expérience quotidienne (vécu) il est à même de susciter des entretiens bénéfiques (réflexion), de déduire ce qui mérite une mise au point, voire un cours pédagogique (acquisition), et de vérifier dans les jours suivants l'application des directives complémentaires qu'il a pu donner, à ses jeunes sous-officiers par exemple.

A vrai dire, c'est à chaque cadre d'active de s'imposer une telle démarche, sans que le supérieur hiérarchique ait à intervenir.

b) Dans les pelotons d'élèves-gradés et de sous-officiers il est possible de prévoir une formation pédagogique comparable à celle qui est dispensée en école, même si elle est nécessairement moins approfondie faute de temps.

34.4) **L'officier pédagogie dans les écoles.**

L'officier pédagogie est d'abord le formateur et le conseiller des instructeurs de l'école ou du centre. Cette double fonction doit se traduire au minimum par les actions suivantes :

a) organisation de stages pédagogiques à l'occasion de l'arrivée de nouveaux instructeurs ;

b) exécution en cours d'année de journées de perfectionnement et de recyclage ;

c) assistance-conseil auprès des instructeurs.

Cette dernière mission ne peut être bien remplie que si les deux conditions suivantes sont réalisées :

— officier ayant une stature suffisante (grade, qualification) et un contact humain facile ;

— exclusion de tout esprit de contrôle et de notation.

Depuis la création du poste d'officier pédagogie, les techniques d'aide à l'enseignement, utilisant les ressources de l'audiovisuel et de l'informatique ont connu un essor considérable. L'usage de la vidéo s'est largement répandu, et des moyens nouveaux commencent à faire leur apparition dans le domaine de la simulation et de l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.). Compte tenu, d'une part, du coût relativement élevé de ces moyens qui impose la recherche d'une utilisation optimale, et, d'autre part, de leur impact sur le style et les méthodes d'instruction, il est recommandé de faire orienter et coordonner leur emploi par l'officier pédagogie.

CHAPITRE 4

LA COMMUNICATION

Après avoir présenté le groupe, l'élève et l'instructeur, il reste à évoquer cette condition primordiale qu'est la communication. Ce problème est au cœur de toute relation humaine. De sa qualité dépend en grande partie la valeur de l'action d'instruction.

Caractérisée par des composantes physiques, intellectuelles et psychologiques, son contrôle ainsi que son évaluation doivent faire l'objet de l'attention permanente des instructeurs.

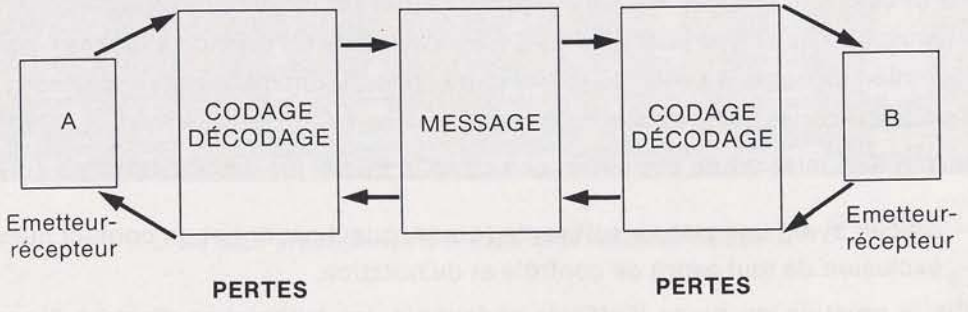
41. DÉFINITION DE LA COMMUNICATION.

Communiquer, ou communier, procèdent de la même origine latine " communicare " qui signifie " s'associer à ", " être en relation avec " ; à partir de là, il est possible de formuler cette définition :

" la communication est l'action consistant à établir une relation avec quelqu'un ; c'est aussi le résultat de cette action ".

42. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE LA COMMUNICATION.

Sans entrer dans trop de détails, et pour aider l'instructeur à mieux situer une coupure éventuelle, la communication est représentée selon un schéma classique, emprunté aux transmissions.

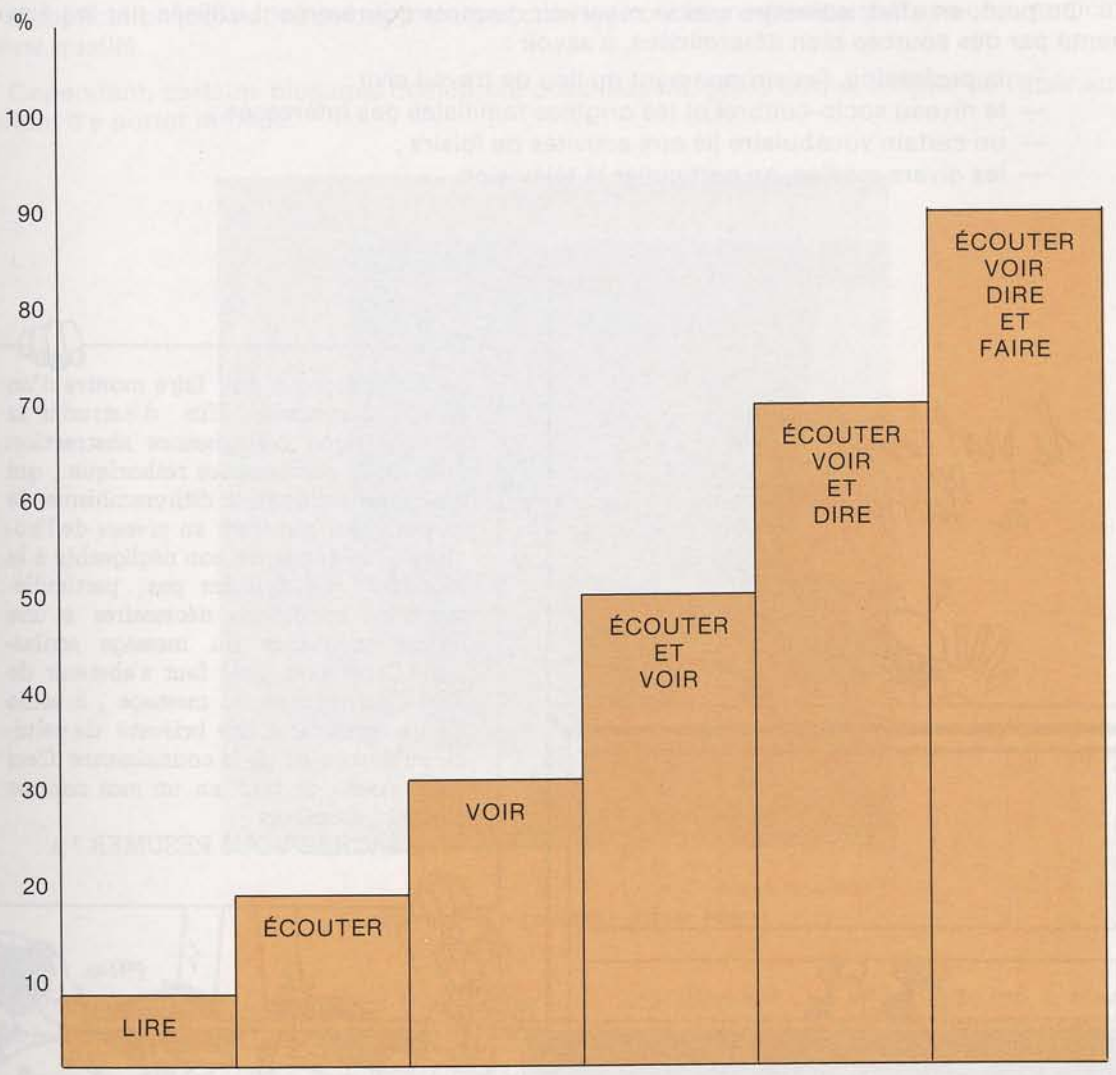


La communication s'instaure dès que les deux relations de A vers B et de B vers A sont établies.

43. COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION.

Toute communication présente des qualités et des altérations que ses trois composantes essentielles, physique, intellectuelle et psychologique, mettent clairement en valeur.

Les meilleures conditions d'assimilation dépendent essentiellement des facultés mises en œuvre. En effet, nous constatons qu'en " écoutant ", " voyant ", " disant " et " faisant " l'élève retient près de 90 % de ce qu'il apprend, alors que la lecture seule n'est efficace qu'à 10 %, et la simple écoute à 20 % seulement.



Graphique mettant en évidence le degré d'assimilation en fonction des différentes facultés mises en œuvre

43.1) **Composante physique de la communication.**

Voir et entendre constituent des supports privilégiés dans toute relation entre un instructeur et ses élèves.

Pour l'instructeur il s'agira d'adopter une attitude physique et un comportement qui sont ceux d'un chef, parfaitement et physiquement vu de ses élèves ; il ne sera pas ridiculisé par sa petite taille — il se mettra sur une estrade — ou ne disparaîtra pas derrière un pupitre pendant son exposé. Enfin il portera un soin particulier à la lisibilité de son écriture au tableau et à la clarté de ses transparents.

Devant se faire entendre par ses élèves, il veillera à la qualité de son élocution dont il maîtrisera le débit et le volume ; tout bruit intempestif, source de distraction pour les élèves, sera systématiquement évité. Pour s'assurer que son message passe bien il écoutera sa classe, attentif aux diverses réactions de son auditoire afin de maintenir un contact permanent.

43.2) **Composante intellectuelle de la communication.**

Outre l'aspect physique, essentiel dans toute communication, on ne peut passer sous silence la composante intellectuelle dans les domaines principaux suivants : le vocabulaire, le savoir et les savoir-faire déjà acquis par les élèves d'une part, et leur faculté de compréhension d'autre part. Ces notions réclament, de la part de l'instructeur, une parfaite connaissance de son auditoire.

On peut, en effet, admettre que le réservoir de mots couramment utilisés par les élèves est alimenté par des sources bien déterminées, à savoir :

— la profession, l'environnement du lieu de travail civil ;
— le niveau socio-culturel et les origines familiales des intéressés ;
— un certain vocabulaire lié aux activités de loisirs ;
— les divers médias, en particulier la télévision.

Composantes physiques et intellectuelles de la communication

L'instructeur doit absolument en tenir compte dans le choix d'un vocabulaire d'où l'emploi de sigles, abréviations ou termes techniques non expliqués est systématiquement banni.

Il est essentiel, en outre, de contrôler les connaissances acquises par des tests adéquats dont les résultats serviront de base de départ pour toute nouvelle instruction.

Enfin, par un choix judicieux de questions, l'instructeur détermine la capacité de compréhension et d'assimilation de son auditoire, en particulier lorsqu'il s'agit de communiquer des idées ou des notions abstraites, afin de prévenir tout malentendu ou toute altération des connaissances à transmettre.

43.3) **Composante psychologique de la communication.**

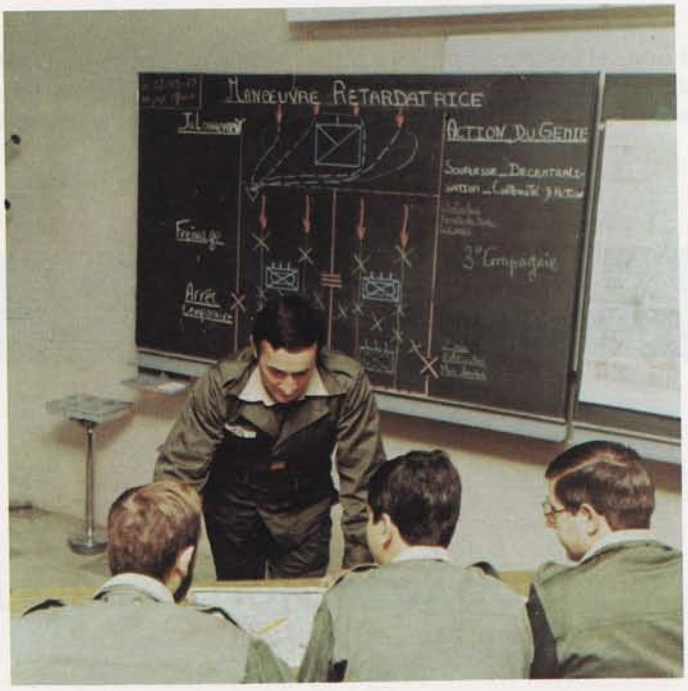
Après avoir éliminé toute source de distraction pour ses élèves et tenu compte de l'environnement intellectuel de son auditoire, l'instructeur sera aussi amené à rechercher une nécessaire connivence avec sa classe pour que le « courant » puisse passer.

Il va ainsi s'établir un réseau affectif entre tous les participants dont les caractéristiques essentielles sont :

— une confiance des élèves vis-à-vis de l'instructeur et des élèves entre eux ;
— une grande spontanéité dans les échanges ;
— une certaine auto-discipline parmi les élèves.

L'application judicieuse de ces principes crée les conditions générales d'une communication de bonne qualité.

Cependant, certains blocages demeurent possibles malgré la bonne volonté de l'instructeur. Il convient d'y porter remède.



ECPA/F 78 162 RC 9

... pour que le « courant » puisse passer

Ainsi, un élève peu motivé va-t-il adopter tout naturellement une attitude de refus, coupant court à toute communication. Plutôt que menacer, l'intructeur doit chercher davantage à persuader.

Dans la même classe, l'instructeur peut déceler, à travers les réponses apportées à ses questions, une certaine pauvreté de vocabulaire chez une partie des élèves. Ceux-ci, malgré tout décidés à s'instruire et parfaitement motivés, vont réaliser leur inaptitude à suivre le cours : ils risquent, si l'on n'y prend garde, de perdre toute confiance en eux-mêmes, ce qui les conduira rapidement à un blocage d'ordre psychologique.

C'est pourquoi, il appartient à l'instructeur de faire un effort particulier pour « sentir » sa classe ce qui va l'obliger à adapter son enseignement en fonction de l'auditoire. Il va de surcroît prendre soin d'éviter dans son action toute humiliation qui ne ferait qu'amplifier ce phénomène très délicat à maîtriser parce que lié à l'affectivité humaine.

44. ÉVALUATION DE LA COMMUNICATION.

Ainsi il apparaît que les composantes de la communication sont sujettes à diverses altérations aux plans physique, intellectuel et psychologique. L'instructeur, cependant, est capable d'y porter remède par son comportement, son souci de se mettre à niveau intellectuellement et d'éviter tout motif de blocage psychologique.

Sans attendre le contrôle final de l'instruction dispensée, il doit en cours de séance observer les attitudes, expressions, réactions des élèves comme autant d'indicateurs provisoires lui permettant de se faire une idée de l'enseignement qu'il dispense. Par des questions, il s'assure que son message passe bien.

Concernant le contrôle des instructeurs, il faut se garder de tout jugement qui ne porterait que sur la seule observation de leur comportement, par référence à un modèle théorique ou personnel. En effet, la valeur d'un instructeur se mesure avant tout aux résultats qu'il obtient. Le contrôle doit donc porter en premier lieu sur ceux-ci et, s'ils s'avèrent insuffisants, sur la manière de communiquer de l'instructeur.

CONTROLER UN INSTRUCTEUR C'EST D'ABORD
ET SURTOUT CONTROLER SES ÉLÈVES

Il arrive en effet que tel instructeur, tenu pour " brillant " parce qu'il sait amuser ou intéresser ceux qui l'écoutent, obtienne des résultats inférieurs à tel autre qui, apparemment moins " brillant ", a su obtenir de ses élèves l'effort nécessaire pour retenir les connaissances à acquérir.

POUR COMMUNIQUER UN SAVOIR,
L'INSTRUCTEUR DOIT INCITER A APPRENDRE

TITRE II

LA SITUATION PÉDAGOGIQUE

CHAPITRE 1

LA CONDUITE DE L'INSTRUCTION

11. PÉDAGOGIE MILITAIRE ET STYLE DE COMMANDEMENT.

Exercer l'autorité, ce n'est pas seulement commander, c'est aussi instruire et éduquer.

Aussi la pédagogie militaire est-elle indissociable du style de commandement dans lequel elle s'inscrit, et avec lequel elle doit être en parfaite harmonie.

Reposant sur le dialogue et la confiance réciproque entre chefs et subordonnés, le commandement participatif par objectifs (C.P.O.) est la forme de commandement pratiquée dans l'armée de terre jusqu'au niveau de la section.

Il vise à développer la participation des subordonnés et à susciter leur adhésion, en les amenant à se sentir responsables de la réalisation, dans des délais donnés, d'objectifs concrets déterminés en commun, et de façon *contractuelle.*

Le contrat liant chef et subordonnés laisse à ces derniers l'entière initiative pour exercer leur action jusqu'à un rendez-vous final, au cours duquel l'atteinte des objectifs sera contrôlée avec toute la rigueur et toute l'objectivité nécessaires.

Cette démarche générale, représentant une approche nouvelle du problème de la « responsabilisation » des subordonnés est applicable dans la plupart des domaines où s'exerce le commandement, et par conséquent à la conduite de l'instruction. Les objectifs, individuels ou collectifs, varient avec le domaine et le niveau considérés.

C'est ainsi qu'ils pourraient, par exemple, être constitués :

- au niveau du régiment, par des capacités requises pour une manœuvre de l'échelon supérieur ;
- au niveau de l'unité élémentaire, par des normes à atteindre en matière de disponibilité des matériels ou la préparation d'un séjour en C.E.C. ;
- pour un élève sous-officier, par la réussite finale à l'examen sanctionnant sa propre formation ;
- pour un servant d'arme antichar, par son aptitude à placer sa première roquette ou son premier missile au but.

En parfaite harmonie avec cette forme de commandement, la pédagogie générale mise en œuvre dans l'armée de terre se définit comme une pédagogie participative, basée elle aussi sur des contrats d'objectifs individuels ou collectifs suivant les cas.

Elle est, pour cette raison, présentée dans la suite de cet ouvrage sous l'appellation de PÉDAGOGIE PARTICIPATIVE PAR OBJECTIFS (P.P.O.).

12. LE COMMANDEMENT PARTICIPATIF PAR OBJECTIFS ET LA CONDUITE DE L'INSTRUCTION.

Les principes fondamentaux du commandement participatif par objectifs s'appliquent comme il a été dit plus haut, à la conduite de l'instruction, à savoir :

- détermination en commun de l'objectif ;
- rendez-vous sur l'objectif ;
- liberté d'action du subordonné dans le choix des voies et moyens pour atteindre cet objectif.

12.1) **Un objectif déterminé en commun.**

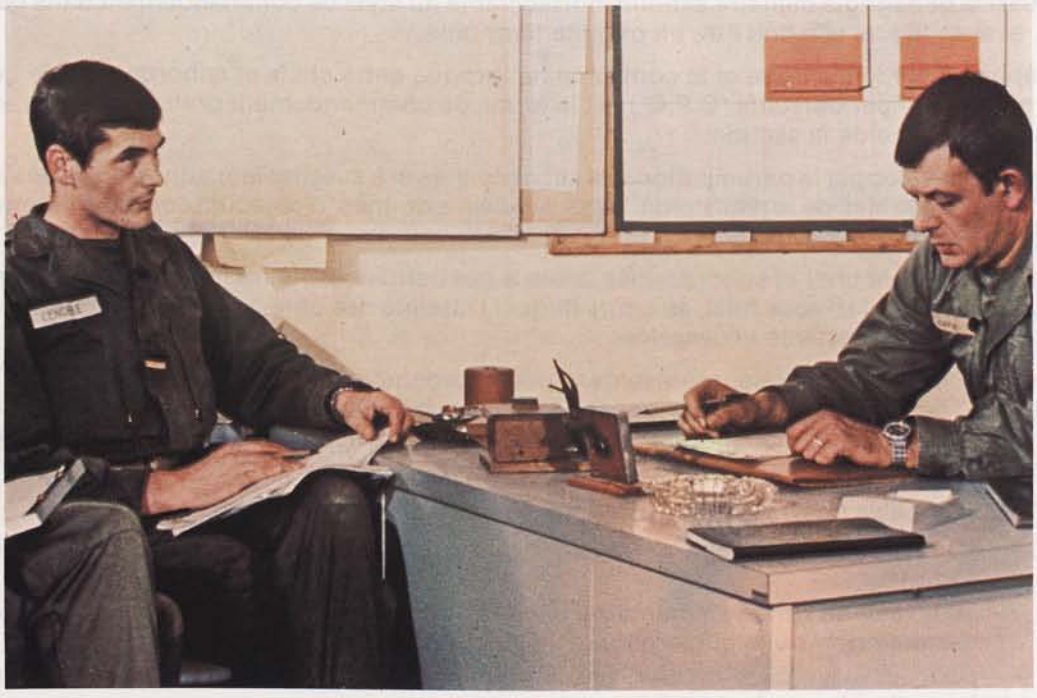
A partir d'un constat initial, une véritable concertation s'instaure entre le chef du niveau considéré, responsable de la formation à assurer, et son subordonné, lui-même chargé de la mission d'instruire tout ou partie des personnels.

Cela permet dans un premier temps, de faire essentiellement le point du volume et de la répartition des personnels concernés, des connaissances antérieurement acquises, et d'élaborer simultanément le contrat d'objectif, en fonction des contraintes qui risquent de peser sur le déroulement de l'instruction, en matière de DÉLAIS et de MOYENS notamment.

Le contrat se traduit, en particulier, par un *programme minimum* fixant des priorités et consentant des impasses.

Dans un deuxième temps, le subordonné direct du chef, entouré de ses propres subordonnés détermine avec eux :

— la nature et le volume des connaissances à acquérir ;
— le déroulement du programme ;
— la répartition des tâches ;
— ...



... un objectif déterminé en commun D/22

12.2) **Un rendez-vous sur objectif.**

Prévu lors de la définition de l'objectif, le rendez-vous permet au chef d'une part, de dresser le constat d'atteinte de cet objectif et d'autre part, de rechercher en *concertation* avec le subordonné les causes de l'éventuel échec et de proposer les remèdes possibles. Ce rendez-vous est conçu dans toute la mesure du possible comme un exercice ou test permettant d'obtenir des résultats chiffrés et d'aboutir à des *conclusions objectives.*

12.3) **La liberté d'action du subordonné.**

Il appartient au subordonné, muni de son " contrat ", d'en assurer la réalisation, car dépendront essentiellement de lui :

— l'agencement des étapes ;
— l'établissement du programme des activités ;
— le choix des procédés et moyens pédagogiques adaptés à l'enseignement dispensé et aux élèves à instruire.

CHAPITRE 2

L'ORGANISATION DE L'INSTRUCTION

21. CADRE GÉNÉRAL.

Organiser l'instruction à un niveau donné, c'est, partant des objectifs fixés par l'échelon supérieur, définir ses propres objectifs et les conditions de leur contrôle, les harmoniser entre eux et situer leur réalisation dans un calendrier. Programmes, progressions et emplois du temps sont les outils de l'organisateur de l'instruction. Ces termes recouvrent des réalités un peu différentes selon que l'on se trouve en corps de troupe ou en école.

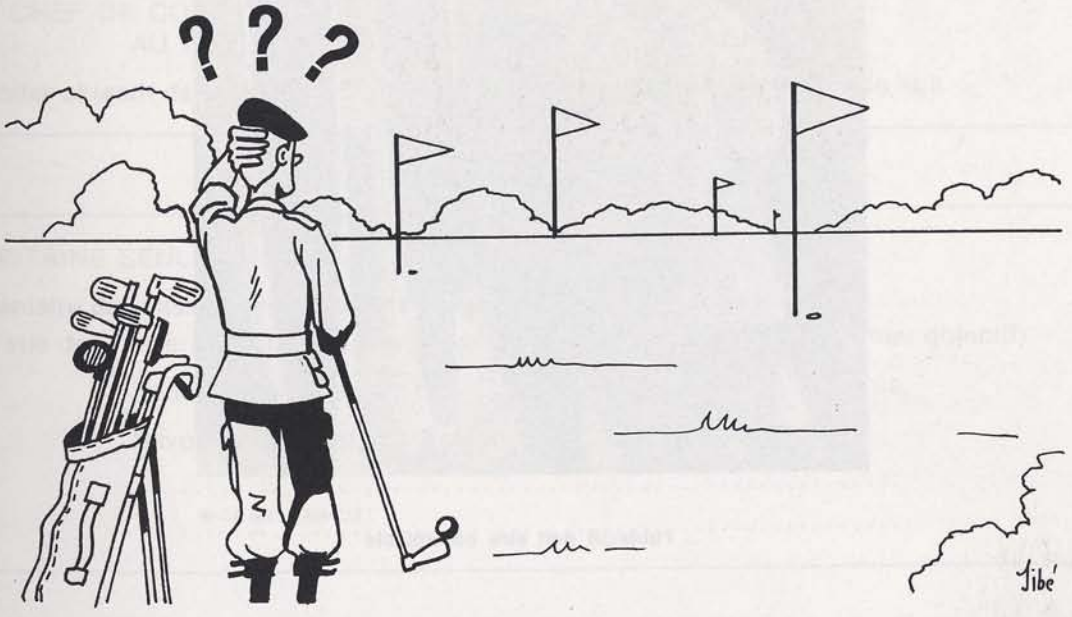
21.1) **La hiérarchisation de l'instruction.**

Le propre de l'instruction militaire est de se dérouler au cœur d'une hiérarchie dont le rôle consiste, en particulier, à harmoniser de façon judicieuse, et après un dialogue constructif, l'instruction à dispenser à chaque niveau considéré pour atteindre les objectifs fixés.

L'absolue nécessité d'une adhésion des exécutants pour l'atteinte des objectifs dans tous les domaines de la formation amène à appliquer un processus de concertation et de participation tant dans la préparation de la période de formation que dans la phase de conduite.

La phase de préparation concerne tous les échelons de commandement, depuis le niveau le plus élevé qui détermine les objectifs de 1er niveau (D.M. 200/400, par exemple, pour la formation des personnels non officiers) jusqu'au niveau élémentaire, celui de l'élève.

LE CHOIX DE L'OBJECTIF



Chaque échelon, dialoguant avec l'échelon supérieur, participe à la détermination des objectifs qu'il devra atteindre et des moyens qui lui seront nécessaires. La phase préparatoire aboutit à l'établissement de *contrats* qui engagent à la fois subalternes et supérieurs, ils précisent les objectifs et les délais pour les atteindre.

La phase de conduite intéresse aussi tous les échelons puisque à chaque contrat correspond un rendez-vous sur objectif. L'exécutant lui-même, en tant que responsable, participe activement à sa propre formation.

21.2) **Les incidences pour l'instructeur.**

Après concertation, l'objectif est défini clairement au subordonné avec le programme minimum associé.

La progression suit une voie logique qui tient compte des contraintes extérieures, de la nature des matières à enseigner et des caractéristiques des élèves.

L'instructeur réalise enfin l'emploi du temps et arrête la forme de l'instruction.

22. L'OBJECTIF.

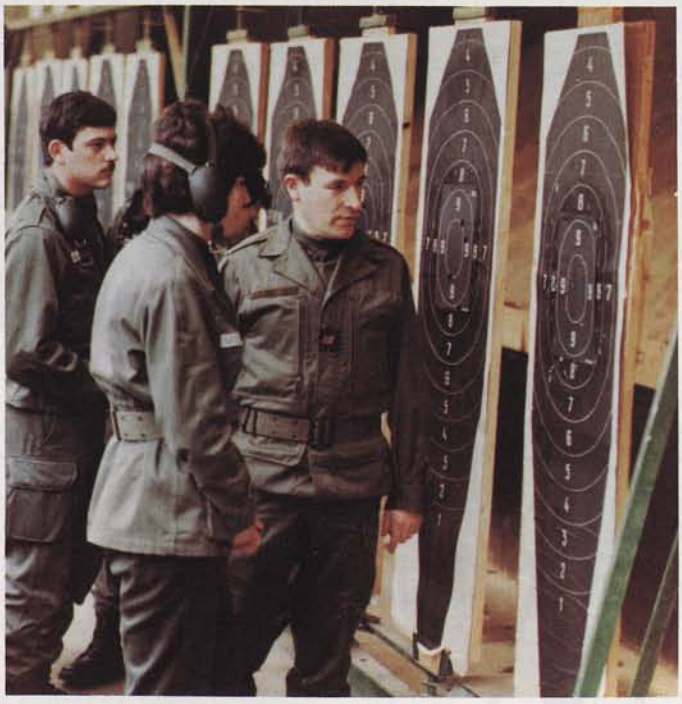
L'objectif, dans les divers domaines de l'instruction, correspond au niveau de savoir et savoir-faire exigé de la part des élèves.

Exprimé avec *clarté,* son but est d'atteindre ou de maintenir une capacité donnée.

L'objectif doit, en outre, être *limité* à un seul niveau ; ainsi le chef de corps fixe-t-il son objectif aux commandants d'unité élémentaire et non au-delà.

Enfin, l'objectif doit être *contrôlable.*

Les modalités du contrôle s'établissent en même temps que se définit l'objectif. Les objectifs fixés par l'échelon supérieur sont pris en compte par le subordonné, d'une part en respectant le cadre général de l'instruction, et d'autre part en agissant de façon contractuelle.



ECPA/F 81 556 RC 48

... l'objectif doit être contrôlable

23. LE PROGRAMME.

23.1) **Définition.**

Un programme est l'inventaire des savoirs et savoir-faire individuels ou collectifs à acquérir pour atteindre des objectifs.

Dans les écoles, les programmes se présentent sous la forme d'un ensemble hiérarchisé et cohérent d'objectifs de niveaux différents découlant les uns des autres, le premier niveau étant directement déduit des objectifs de formation fixés par l'autorité supérieure.

Le programme donne naissance à la progression qui, à la différence des corps de troupe, couvre en principe la durée d'une promotion.

23.2) **Qualités d'un programme.**

Pour être utile un programme doit posséder les qualités suivantes :

— être PERTINENT. Ceci implique qu'il soit construit à partir d'une démarche allant du général au particulier, c'est-à-dire en partant des objectifs du niveau considéré, eux-mêmes décomposés en sous-objectifs complémentaires dont la réalisation est indispensable à l'atteinte globale de l'objectif. Ces sous-objectifs correspondant à des tâches ou fonctions particulières à remplir sont exprimés en termes de capacités à atteindre, individuelles ou collectives suivant les cas ; ils doivent en outre inclure tous les contrôles nécessaires. Dans ce contexte, les matières et notions à apprendre sont simplement considérées comme des moyens pour atteindre l'objectif fixé.

En conséquence un programme PERTINENT contient tout ce qui est nécessaire aux élèves pour le résultat recherché, et rien de plus.

— être PROGRESSIF, c'est-à-dire présenter les difficultés aux élèves en allant du plus facile au plus difficile ;

— être CONTROLABLE, c'est-à-dire contenir les épreuves permettant d'apprécier la validité des enseignements dispensés.

Une fois mis au point, un tel programme constitue un ensemble logique approprié à la poursuite d'objectifs déterminés. En conséquence, toute modification importante doit entraîner automatiquement une révision des objectifs.

23.3) **Exemple d'élaboration du programme à partir de l'objectif.**

DU CHEF DE CORPS
AU CAPITAINE COMMANDANT DE COMPAGNIE

Premier objectif de compagnie : savoir porter un coup d'arrêt, de jour et de nuit.

CAPITAINE SEUL

Inventaire des missions types des sections :

(en vue de la détermination des sous-objectifs correspondants à son premier objectif)

Tenir un point dans le cadre d'un point d'appui de compagnie.

Savoir préparer et conduire une contre attaque.

.....

.....

DU CAPITAINE COMMANDANT LA COMPAGNIE

AU CHEF DE LA 1re SECTION

Objectif de la section : être capable de tenir un point dans le cadre de la compagnie.

Programme minimum pour les sous-officiers :

— connaître les prescriptions règlementaires relatives à l'installation de la section en poste de combat ;
— savoir faire un croquis d'installation, un relevé sommaire de mines ...

Pour les militaires du rang :

Tir au fusil 200 m - Performance 3/5.

Tir au LRAC de 89 - Performance : jusqu'à 300 m premier coup au but. Au-delà, au moins deuxième coup au but, vingt secondes après le premier coup.

Tir à l'AA 52 .....

.....

ÉLABORATION DU PROGRAMME D'INSTRUCTION AU NIVEAU DU CHEF DE SECTION

CAPACITÉ A ATTEINDRE PAR LA SECTION : tenir un point dans le cadre de la compagnie.

I. INVENTAIRE DES TACHES A ACCOMPLIR :

— déplacement en zone d'insécurité (menaces terrestres, aériennes, NBC) ;
— abordage et reconnaissance du point à occuper ;
— mise en garde et installation ;
— aménagement de la position ;
— défense dans le cadre de la compagnie ;

.....

II. POINTS PARTICULIERS A ÉTUDIER :

- Pendant le déplacement :
  - maintien de la direction,
  - formations adaptées au terrain,
  - camouflage aux vues aériennes ;
- Pendant l'abordage d'un point :
  - rôle de l'élément chargé de la reconnaissance,
  - rôle de l'élément chargé de l'appui,
  - rôle de l'élément chargé de la couverture.

III. SAVOIR-FAIRE ET CONNAISSANCES A ACQUÉRIR :

31) **Tactiques.**

a) Individuels.

Révision actes élémentaires (se déplacer, utiliser son arme, se poster, observer).

b) Collectifs.

Techniques de déplacement au niveau du groupe et de la section.

.....

32) **Techniques.**

— I.S.T. (tir au poser, tir instinctif en cas de rencontre).
— Transmissions (révision ou compléments)
— N.B.C. (révision ou compléments, actes-réflexes)
— L.A.T.T.A. (identification des aéronefs les plus courants, réactions dans les différentes éventualités)
— Identification des blindés les plus courants (révision)
— Aménagement du terrain (réalisation des emplacements, pose et relevé de mines dispersées).
— Secourisme (révision ou complément).

.....

24. LA PROGRESSION.

24.1) **Définition.**

La progression est l'agencement dans le temps des différentes matières du programme, compte tenu des contraintes de toutes sortes. A cet égard, une progression est toujours un compromis.

La portée d'une progression pourra être la plus lointaine possible. Dans une école, la portée peut être celle de la durée du stage (de quelques semaines à un an ou plus). Dans les corps de troupe, au niveau du régiment, il est souhaitable d'atteindre au moins le trimestre. Au-dessous d'un certain seuil, une progression n'est plus très utile parce qu'elle tend à se confondre avec l'emploi du temps.

Pour permettre de faire face aux à coups imprévisibles, une progression doit permettre un certain jeu par l'aménagement de temps " libres ", c'est-à-dire sans activité définie. Ces temps libres doivent être, pour le corps de troupe, de l'ordre de 20 %. Dans les écoles, la notion de temps " libres " a une autre signification. Il s'agit moins de se donner la possibilité de faire face à des à coups que de laisser aux instructeurs et aux élèves respectivement une marge d'initiative et du temps pour permettre une remise a niveau dans le cas où les objectifs n'ont pas été atteints. L'autorité qui a fixé l'objectif est responsable de son contrôle.

24.2) **Interaction de la progression et du programme.**

Programme et progression doivent être bâtis en considération l'un de l'autre en fonction des délais et moyens consentis pour que le souhaitable s'ajuste au possible. C'est alors pour le chef, le moment de fixer les priorités et de faire des choix. Si la priorité est donnée à l'instruction, il faut consentir à lui accorder le temps nécessaire réparti en périodes de durée suffisante. A temps en miettes, il ne peut correspondre qu'instruction en miettes.

Un programme bâti sur une trame d'objectifs à atteindre donne déjà une indication sur la progression à lui appliquer, chacun des rendez-vous étant considéré comme un temps fort de la progression. Si les contraintes sont insurmontables et empêchent un déroulement harmonieux du programme, celui-ci est à modifier en conséquence.

Ainsi, c'est par mises au point successives que l'on aboutit à un programme et à une progression.

25. L'EMPLOI DU TEMPS.

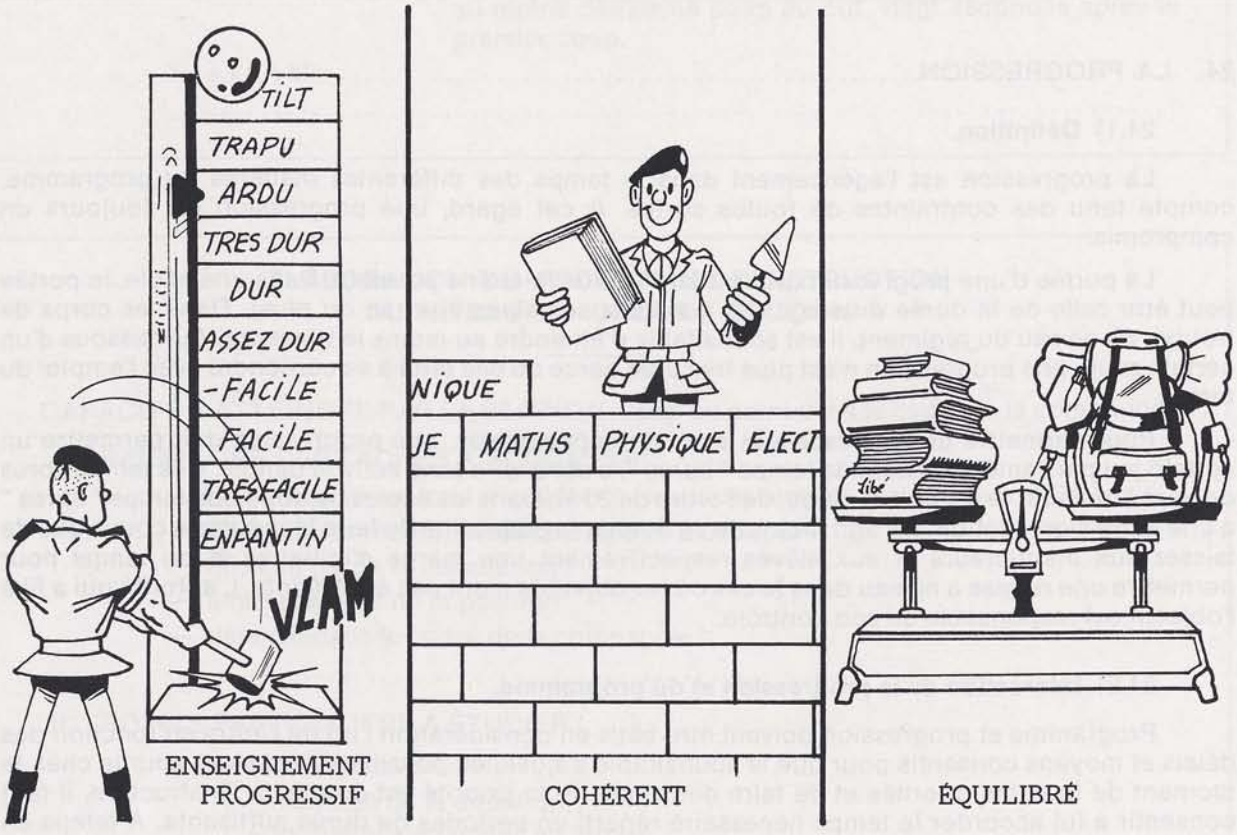
L'emploi du temps est la prévision arrêtée dans le détail (heure par heure) de toutes les activités, d'instruction et autres, prévues à la progression pour une période donnée. La portée de l'emploi du temps varie en général de une à quatre semaines.

Un emploi du temps doit respecter certaines règles :

— il doit être *gradué* dans chacune des disciplines en cause ;
— il doit avoir une *cohérence* d'ensemble correspondant aux capacités à atteindre ;
— il doit être *équilibré* et faire alterner judicieusement séances en salle et exercices sur le terrain ;

— il doit tenir compte de la variation journalière et hebdomadaire de l'attention : pas de cours en salle après les repas, ni le lundi matin après une nuit sans sommeil dans le train, pas de séances d'ordre serré trop longue (une demi-heure suffit) ; alterner les séances à l'extérieur et les cours en salle. Une semaine harmonieusement montée doit placer son « temps fort » le mercredi et le jeudi, etc. ;
— il doit être présenté de façon compréhensible pour les élèves ou les militaires du rang ;
— enfin, il doit être respecté.

Au niveau du corps de troupe, l'établissement des emplois du temps est une prérogative du commandant d'unité élémentaire à qui il appartient de prendre en compte d'une part les impératifs et les directives définis par l'échelon supérieur (chef de corps - bureau instruction), et d'autre part les contraintes de tous ordres dont il a connaissance pour la période considérée.



26. DESTINATION A DONNER AUX PROGRAMMES, PROGRESSIONS ET EMPLOIS DU TEMPS

Programmes, progressions et emplois du temps ont un triple but : organiser l'instruction, rendre compte à l'échelon supérieur et informer les élèves. Les mêmes documents ne peuvent pas convenir uniformément à ces trois catégories de destinataires.

Les organisateurs de l'instruction — échelon de la direction de l'instruction pour les écoles, échelon du bureau instruction et échelon de l'unité élémentaire pour les corps de troupe, — doivent connaître le déroulement de l'instruction dans tous ses détails et donc posséder la totalité des documents.

Au niveau du commandement, il importe seulement de connaître les objectifs à atteindre, les rendez-vous sur objectif dans leurs grandes lignes, ainsi que la progression de l'échelon immédiatement subordonné.

Pour les élèves et les militaires du rang, programmes, progressions et emplois du temps constituent à la fois des moyens d'information et des outils de travail. Ce qui leur importe surtout c'est de percevoir clairement les objectifs à atteindre avec leurs échéances. A cet effet la disposition des documents sur les panneaux d'affichage doit mettre en évidence le lien constant entre le long et le court terme.

CHAPITRE 3

LA SITUATION PÉDAGOGIQUE A RECHERCHER

31. CADRE GÉNÉRAL.

Les chapitres précédents ont indiqué comment l'instruction s'articule, en fonction des CAPACITÉS à atteindre, en programmes, progressions et emplois du temps, connus des exécutants.

Les conditions sont donc remplies pour une bonne perception d'ensemble :

— des buts à atteindre ;
— des étapes à franchir.

Cependant, cette vision de départ devra en permanence être rappelée afin que chacun puisse mesurer à chaque phase :

— le chemin à parcourir ;
— les progrès réalisés ;
— l'écart restant à combler.

Ainsi auront été réalisées les conditions optimales d'une bonne mobilisation des exécutants en vue de l'action, car MOBILISER et FAIRE AGIR sont les principes autour desquels doit s'articuler toute situation pédagogique créée par l'instructeur, dans le but de FAIRE PARTICIPER ses élèves et de les amener ainsi à s'instruire.

32. LA MOBILISATION DES EXÉCUTANTS.

FAIRE COMPRENDRE et FAIRE VOULOIR sont les deux points-clés de la mobilisation des exécutants. En effet, il ne suffit pas de placer les élèves dans un cadre bien appréhendé pour obtenir un haut degré d'assimilation et de participation.

ECPA/F 80 237 LC 145

... A chaque étape... une performance à réaliser

Mobiliser les hommes, c'est les tendre affectivement et intellectuellement vers une action à accomplir, donc les FAIRE VOULOIR, c'est-à-dire les mettre en situation de *vouloir* jouer leur *rôle* personnel dans cette action collective. Ceci suppose en premier lieu de FAIRE COMPRENDRE, c'est-à-dire de faire en sorte que *chacun* sache d'une manière concrète ce qui est attendu de lui, en fonction du rôle qui lui est imparti, et connaisse les échéances qu'il sera tenu de respecter.

A chaque étape, à chaque palier, doit être attaché un résultat à obtenir, voire une performance à réaliser.

Quelques exemples sont proposés ci-après.

" la capacité de tir au L.R.A.C. "

But à atteindre :
" Détruire un E.B. à 300 m "

L'instructeur montre comment sera obtenue une bonne aptitude au tir A.C. grâce à des apprentissages judicieux (connaissance de l'armement - tir réduit - entraînement au tir dans les différentes positions).

Il indique les performances visées :

— au tir réduit dans x jours ;
— au tir réel dans x semaines.

But à atteindre :
" Telles performances "

Les hommes passent des tests et observent leurs résultats. Pour chacun d'eux, le moniteur estime les progrès qui peuvent être raisonnablement réalisés dans un délai fixé.

Les performances ainsi déterminées deviennent les objectifs personnels de chaque homme pour la période considérée.

Connaissances théoriques en école (E.S.O.A.)

But à atteindre :

" Savoir étudier une question simple à partir d'un dossier et l'exposer en utilisant tels moyens audio-visuels. "

A l'aide de la télévision (magnétoscope), les élèves assistent à un exposé particulièrement réussi.

L'instructeur fait découvrir par les élèves les connaissances à acquérir pour en arriver là : analyse de dossier, élaboration d'une synthèse, élocution, utilisation du rétroprojecteur.

Il indique l'échéance.

ECPA/F 81 110 RC 11

But à atteindre :
" Détruire un E.B. à 300 m "

33. LA PÉDAGOGIE PARTICIPATIVE PAR OBJECTIFS (P.P.O.)

Les principes et les exemples qui précèdent sont à la base des situations pédagogiques que l'instructeur militaire doit s'efforcer de créer pour obtenir le meilleur rendement.

Le combat est sans doute la discipline qui, à première vue, se prête le mieux à cette approche. Mais on imagine aisément l'intérêt qu'elle présente dans des domaines aussi différents que la formation élémentaire des jeunes recrues ou la préparation des sous-officiers aux examens jalonnant leur perfectionnement.

En fait, toutes les disciplines sont justiciables d'une telle démarche, désignée, comme il a été dit plus haut (paragraphe 11, " pédagogie et style de commandement ") sous le nom de PÉDAGOGIE PARTICIPATIVE PAR OBJECTIFS (P.P.O.).

La P.P.O. est définie ci-après suivant un schéma simple qui doit désormais être la règle pour toute instruction militaire d'une certaine portée.

RÈGLE

La PÉDAGOGIE PARTICIPATIVE PAR OBJECTIFS (P.P.O.), généralisée dans les écoles et dans les corps doit comporter au minimum les phases suivantes (1) :

— une PRISE EN COMPTE au cours de laquelle est donnée une *définition* claire de *l'objectif à atteindre* et des *étapes successives* permettant d'y parvenir.

Par le jeu des *explications* fournies et des questions-réponses, l'exécutant est *impliqué* dans l'action en préparation ; il est rendu *conscient* du *rôle* qu'il aura à jouer s'il s'agit d'un exercice, ou du *travail* qu'il aura à fournir s'il s'agit d'un examen ou d'un concours ;

— une ou plusieurs PHASES D'APPRENTISSAGE destinées à l'acquisition des connaissances et/ou des savoir-faire nécessaires dont l'inventaire détaillé a été effectué lors de la prise en compte. Chacune de ces phases comporte le rappel périodique du but à atteindre et fait largement appel à la participation, sans négliger pour autant la pratique intensive des exercices répétitifs (2) nécessaires à l'acquisition des gestes ou mécanismes indispensables.

— un CONTROLE, véritable rendez-vous sur l'objectif permettant d'apprécier avec toute la rigueur souhaitable le niveau de formation atteint.

Ce contrôle peut être organisé à l'occasion d'un exercice spécifique, ou dans le cadre d'une manœuvre d'ensemble planifiée si les délais ou les circonstances ne permettent pas de monter une séance d'évaluation particulière.

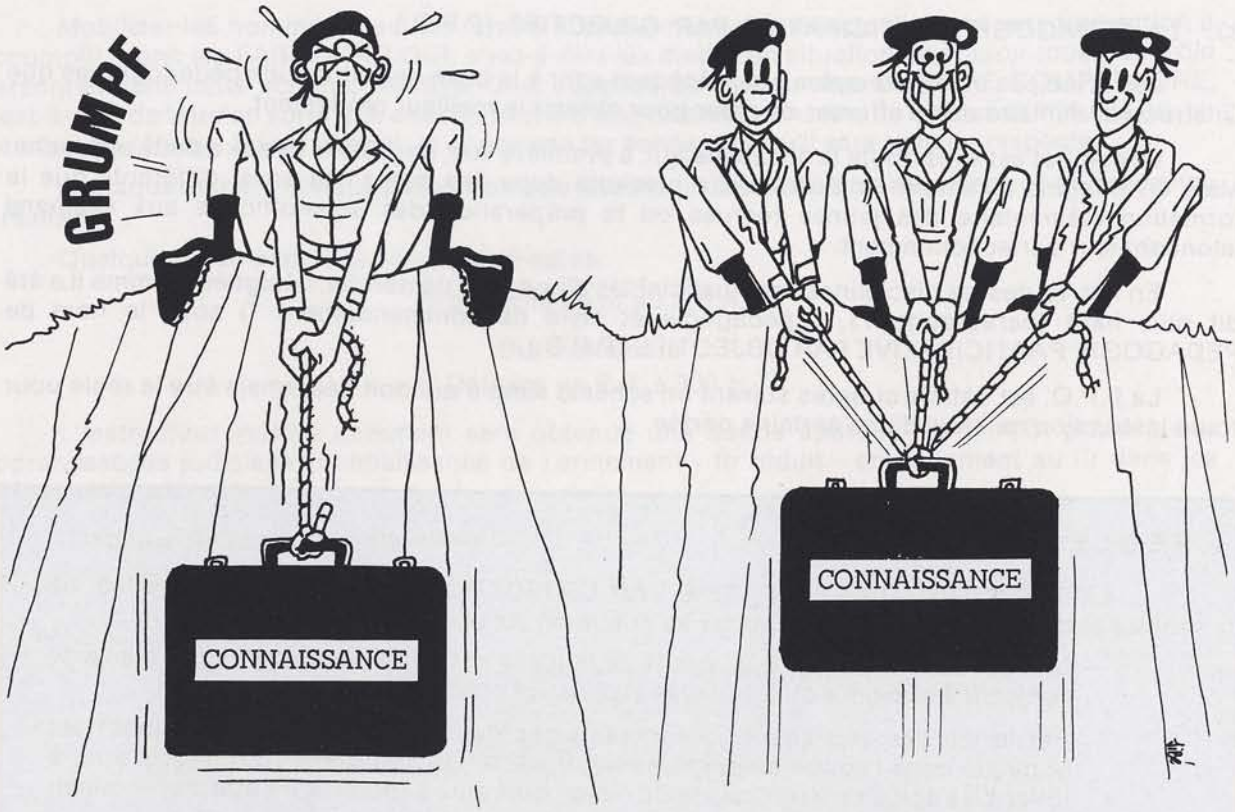
Cette règle est applicable *en toute circonstances,* pour la formation individuelle et collective des cadres et des militaires du rang, y compris lorsque :

— les élèves ne constituent pas un ensemble homogène ;
— le crédit horaire disponible est limité ;
— l'instruction ne peut être menée que d'une manière intermittente, au cours de séances plus ou moins espacées.

Dépouillée de tout formalisme inutile, très souple dans ses modalités d'application, la P.P.O. est à la fois un état d'esprit et une démarche adaptable aussi bien à la formation individuelle dans les écoles et les corps (E.V.S.O., E.O.A., E.O.R., spécialistes " rares "...) qu'à la formation collective dans les domaines les plus variés.

---

(1) Chacune de ces phases correspondant à une situation pédagogique particulière.
(2) Entraînement-répétition, analogue au " drill " des anglo-saxons.



34. LE PROCESSUS DES MISSIONS GLOBALES.

34.1) **Généralités - Place du P.M.G. dans la pédagogie générale de l'armée de terre.**

Comme la P.P.O., décrite au paragraphe précédent, le processus des missions globales (P.M.G.) procède du commandement participatif par objectifs.

On retrouve en effet dans ce processus pédagogique la même démarche de base, consistant en un enchaînement de situations d'instruction dans le cadre d'un *contrat d'objectif* liant le chef et ses subordonnés.

Le P.M.G. doit donc être perçu, par rapport à la P.P.O., comme un *développement particulier* de cette trame générale de la pédagogie de l'armée de terre, dont il constitue certainement la forme la plus achevée au niveau des petites unités.

Ceci posé, il s'en distingue par un certain nombre de caractéristique originales :

- à la différence de la P.P.O., le P.M.G. est un *processus entièrement formalisé,* ce qui le rend tout à la fois plus performant lorsqu'il est judicieusement appliqué, mais, en contrepartie, plus délicat à mettre en œuvre ;
- le P.M.G. met davantage l'accent sur la " plus-value " apportée par la *dynamique du groupe,* en cherchant à mobiliser les énergies et les capacités de chacun des participants pour la réalisation d'une *œuvre commune ;*
- son *domaine d'application* est *plus restreint,* et il n'est pas adaptable, comme la P.P.O., à toutes les formes d'instruction ;
- il n'est applicable, enfin, que moyennant la réunion préalable d'un ensemble de *conditions* bien précises.

34.2) **Domaine d'application.**

Le P.M.G. a pour champ d'application privilégié la préparation au combat des petites unités, au niveau de la cellule de base (section, peloton, ou, plus généralement, et suivant l'arme considérée, plus petit élément organique (1) capable d'accomplir une mission de combat autonome).

---

(1) Dans les unités de combat de certaines armes (ex. : artillerie, génie, transmissions...) la cellule de base se situe fréquemment au-dessous du niveau de la section ou du peloton.

S'efforçant d'accroître au sein des unités :

— le *rendement* de l'instruction ;
— la *qualité* de l'exécution des missions ;
— la *cohésion* de chaque élément ;
— et, par voie de conséquence, la *capacité opérationnelle* de l'ensemble ;

il suscite à cet effet l'engagement personnel des cadres et des hommes dans la réalisation de l'œuvre commune consistant à mener à bien une action collective de combat.

34.3) **Conditions préalables.**

Pour être correctement et utilement appliqué, le P.M.G. nécessite la réunion préalable des conditions suivantes :

— *existence* d'une *cellule de base* d'une taille telle que la participation personnelle y soit possible, et d'un niveau tel que l'aptitude d'animateur de son chef soit suffisante (1) ;
— articulation de l'instruction de cette cellule autour des *missions-type* (mission de combat exprimée, comme dans les notices d'emploi, en termes généraux et indépendamment de toute situation concrète) ;
— disposition de *créneaux de temps* planifiés et protégés garantissant le bon déroulement des missions globales (2 à 4 semaines en moyenne) ;
— disponibilités des *moyens* matériels (organiques ou supplémentaires) et des facilités nécessaires (champs de tir, terrains d'exercice, etc.) pour une exécution correcte et dans un environnement réaliste ;
— *cadres bien préparés* à la mise en œuvre du processus, c'est-à-dire ayant reçu une formation adaptée, et doués d'une maturité et d'une expérience suffisantes.

La non satisfaction d'une ou plusieurs de ces conditions rend illusoire, et à la limite négatif, le recours au P.M.G. Il appartient dans ce cas aux responsables de l'instruction de rechercher, dans le cadre de la P.P.O., les solutions les mieux adaptées aux objectifs à atteindre.

34.4) **Les six étapes d'une mission globale.**

Dans le cadre d'un CONTRAT D'OBJECTIF, le capitaine prescrit à la cellule de base d'être apte à exécuter devant lui, lors d'un rendez-vous fixé, une *mission-type* donnée.

A partir de là, la cellule s'attache à traiter cette mission comme une pièce de théâtre : un *scénario* de manœuvre est établi, dont les phases sont comparables à des *actes* et à des *scènes* ; puis les acteurs apprennent leur rôle et enfin le restituent tous ensemble, dans le cadre d'une répétition générale, en prélude à la premiére représentation " publique ".

Bien entendu, cette analogie avec le théâtre est purement formelle et ne doit en rien masquer la rigueur dans l'exécution des apprentissages, mais cependant elle n'est pas sans valeur pédagogique.

Pédagogiquement, le processus prévoit six étapes qui sont autant de situations d'instruction favorisant compréhension et participation.

Ces étapes sont les suivantes :

étape n° 1 : le contrat d'objectif
étape n° 2 : la préparation des cadres
étape n° 3 : la prise en compte
étape n° 4 : l'apprentissage
étape n° 5 : la restitution globale
étape n° 6 : l'épreuve opérationnelle

(1) Dans le cas où la cellule de base se situe au-dessous du niveau de la section (volume minimum : une dizaine d'hommes commandés par un sous-officier si possible ancien), l'animation doit continuer à s'effectuer en partie à cet échelon, le chef de la cellule n'ayant plus alors une aptitude et des moyens d'action suffisants.

Elles sont marqués par :

— deux interventions du capitaine, au début, lors du lancement de la mission globale, pour la mise au point du contrat à remplir (étape n° 1), puis à la fin lors du contrôle opérationnel (étape n° 6) ;

— entre les deux, quatre actions majeures du chef de la cellule de base, représentées par les étapes n° 2 à 5 dont il assure personnellement la direction et l'animation.

LA PRÉPARATION DES CADRES et la PRISE EN COMPTE DE LA MISSION par l'ensemble de la cellule participent largement au bon déroulement de la mission globale. La deuxième étape doit permettre notamment d'assurer les conditions intellectuelles et morales indispensables à la mobilisation effective des personnels et à leur engagement conscient en vue de la réalisation de l'œuvre commune, qui devient ainsi l'affaire de tous.

Il est toutefois fondamental, à ce stade, de ne pas perdre de vue la finalité de l'action engagée, en privilégiant la démarche intellectuelle et les discussions à caractère " philosophique " au détriment des apprentissages, étape essentielle et concrète du processus d'instruction à laquelle la majeure partie du temps disponible doit être consacrée (1).

Ces APPRENTISSAGES sont conduits en se référant périodiquement au but à atteindre. Ils se déroulent essentiellement sur le terrain, en faisant largement appel aux exercices répétitifs pour assurer l'acquisition des gestes élémentaires et des mécanismes collectifs essentiels à une bonne formation tactique et technique des équipages et des groupes.

En outre, loin de s'opposer au " drill ", le P.M.G. permet de mieux le faire accepter par les exécutants en en faisant percevoir l'impérieuse nécessité pour l'apprentissage des actes réflexes et l'acquisition des automatismes indispensables au combat.

... assurer l'acquisition des gestes élémentaires ECPA/F 8157 2C 68

LA RESTITUTION GLOBALE, enchaînant les différentes phases de la manœuvre, doit être le couronnement de l'instruction : chacun doit y jouer, de façon exemplaire, un rôle qu'il a bien compris et bien appris.

L'ÉPREUVE OPÉRATIONNELLE, enfin, est véritablement pour l'ensemble des personnels de la cellule la minute de vérité. Se déroulant sur un autre terrain et selon des circonstances différentes,

(1) La nécessité d'une gestion dynamique du temps doit constituer une des préoccupations principales du chef de la cellule, les temps morts, et d'une façon générale toute perte de temps étant extrêmement néfastes et préjudiciables au rythme de la mission globale et à la mobilisation des personnels.

elle marque une rupture avec le *scénario* familier, afin de permettre au capitaine d'évaluer l'aptitude de la cellule (cadres et militaires du rang) à effectuer les transpositions nécessaires pour remplir au combat une mission du type étudié.

La mise en œuvre du processus des missions globales a fait l'objet du TTA 153 auquel le lecteur pourra utilement se reporter pour connaître le contenu détaillé des différentes étapes

ECPA/F 80 237 2C 68

... et des mécanismes collectifs

34.5) **Quelques précautions indispensables.**

Conçu pour vivifier l'instruction au sein des petites unités, le P.M.G. doit cependant être bien compris et correctement appliqué pour produire les effets escomptés.

Ceci suppose, outre la réunion des conditions d'application déjà citées, que soient prises par les utilisateurs certaines PRÉCAUTIONS, fruit du bon sens et de l'expérience acquise :

— *au niveau des responsables de l'instruction (chef de corps, commandants d'unité) :*

- *limiter le nombre des missions globales à ce qu'il est raisonnable de bien faire,* compte tenu du temps disponible, et bien les planifier parmi les autres activités ;
- *veiller à ce que les missions globales ne soient pas trop étirées dans le temps :* il vaut mieux à la limite, si des circonstances imprévues imposent une interruption trop importante d'une mission globale, y mettre fin en la concluant par une restitution partielle précisant à chacun le niveau où l'on s'est arrêté ;
- *ne jamais répéter la même mission globale pour une même fraction de contingent,* mais prévoir au contraire une succession de missions diversifiées et de difficultés croissantes, permettant d'atteindre des capacités nouvelles et cohérentes avec les objectifs assignés dans la formation collective ;
- *prévoir des missions globales plus courtes en fin de service,* en tenant compte des connaissances et de l'expérience acquise, et en jouant davantage sur le durcissement des menaces, le raccourcissement des délais et l'accroissement des difficultés techniques ;
- *enfin ne pas chercher à étendre systématiquement l'utilisation du P.M.G. à toutes les formes d'instruction,* et, lorsque les conditions de son application ne sont pas réunies, rechercher des formes d'instruction participative cohérentes avec la démarche définie au paragraphe précédent (P.P.O.).

— *au niveau des cadres chargés de mettre en œuvre le processus :*

- *bannir tout formalisme superflu,* et en particulier, *ne jamais " systématiser " l'utilisation du vocabulaire présenté dans le TTA 153,* mais au contraire s'adapter au niveau général de l'auditoire en n'hésitant pas à recourir à des synonymes, souvent plus accessibles que certains termes trop spécifiques ;
- *donner toujours aux apprentissages une place prépondérante, en associant en permanence les aspects tactiques et techniques* (à titre d'exemple, les opérations d'entretien sur le terrain, et le tir, réel ou simulé, peuvent et doivent être intégrés chaque fois que possible dans une même mission de combat) ;
- *attacher la plus grande importance à la préparation de la mission, et au dynamisme dans l'exécution :* une mission globale doit être conduite à un rythme soutenu pour ne pas perdre le bénéfice de la mobilisation des exécutants, sur laquelle repose, en définitive, toute l'efficacité du processus.

34.6) **Impact du P.M.G. sur l'instruction et la formation militaire générale.**

En matière de pédagogie et d'instruction, aucune méthode, aucun processus ne constituent et n'ont jamais constitué par eux-mêmes une fin, un objectif.

Seul le résultat compte, c'est-à-dire, en définitive, l'acquisition des compétences et des capacités par le biais d'une participation concrète " vécue " par les élèves, qui deviennent ainsi les acteurs de leur propre formation.

Bien compris et correctement appliqué, le P.M.G. permet cependant d'accroître de facon très significative le rendement de l'instruction, tout en améliorant la qualité des rapports humains au sein des unités.

L'expérience montre que les résultats obtenus sont excellents :

— lorsque des périodes d'instruction suffisantes ont pu être planifiées et respectées pour chacune des missions-globales,

— lorsque les apprentissages techniques ont été effectués avec l'efficacité et la fréquence indispensables.

Une mission globale bien préparée et bien conduite, ayant mobilisé les énergies et les capacités de chacun des participants permet par ailleurs au capitaine de donner un support concret à la formation militaire générale (F.M.G.), en menant une *exploitation éducative* " à chaud ", sur la lancée de l'épreuve opérationnelle.

Cette ultime étape, qu'il anime et conduit personnellement, consiste à mettre à profit le climat psychologique très favorable, et tout particulièrement le capital de confiance accumulé par les cadres et les militaires du rang, pour les faire réfléchir en commun sur le sens et la portée de la mission accomplie, restituée dans le contexte plus vaste de la défense et de sa finalité.

Détailler davantage cet aspect du P.M.G. sortirait du cadre normal d'un manuel de pédagogie ; le lecteur pourra sur ce sujet se reporter utilement aux directives concernant la formation militaire générale.

Cette évocation des possibilités offertes par le processus au-delà du domaine strict de l'instruction permet cependant de prendre la mesure de ses qualités et des avantages qu'il procure lorsqu'il est judicieusement appliqué.

TITRE III

L'ACTION PÉDAGOGIQUE

CHAPITRE 1

ATTITUDES PÉDAGOGIQUES

Les situations pédagogiques étant judicieusement conçues, il est essentiel que les élèves restent, au cours de chacune d'elles, en état de participer à ce qui s'y fait. C'est à l'instructeur de les garder dans ce mouvement en adoptant les attitudes pédagogiques appropriées. Il sera amené suivant le cas à :

- informer ;
- interroger ;
- démontrer ;
- faire chercher.

11. INFORMER.

L'instructeur se propose de communiquer des informations à ses élèves pour les amener à réfléchir, à former leur jugement. Il expose, montre, explique ; les élèves écoutent et regardent.

L'impact de l'attitude d'information tient à deux facteurs :

- la manière dont cette information est reçue, ce qui pose la question de l'ATTENTION ;
- la manière dont elle est comprise, ce qui fait intervenir le découpage des connaissances, leur mise en ordre, leur agencement logique, c'est-à-dire leur PRÉPARATION.

11.1) **L'attention.**

L'attention demande un effort, assez facilement consenti au début, lorsque les élèves ont été convenablement mobilisés, mais cet effort qui doit être entretenu, engendre une certaine fatigue. L'attention tend à diminuer de façon naturelle et permanente.

Pour rester efficace, l'instructeur doit donc suivre continuellement l'attention de son auditoire et se comporter avec elle comme une sorte de gérant : lorsqu'elle baisse, la relancer, lorsqu'elle est grande, ne pas en abuser ; si quelque distraction se présente, l'éliminer.

Voici, à cet égard, quelques solutions éprouvées :

- être court : fuir les discours-fleuves ;
- ménager de fréquentes coupures, des pauses, y adapter le découpage de son sujet ;
- alterner idées et exemples : jamais plus d'une idée à la fois et jamais une idée abstraite sans illustration, anecdote, cas concret, etc. ;
- faire varier au maximum la forme d'attention demandée aux auditeurs, passer de la parole (attention auditive) aux images (attention visuelle), aux manipulations (attention sensorimotrice).

On le voit, cette " gestion " doit être prévue dès la préparation de la séance, puis être suivie au cours de l'exposé lui-même.

Pourtant, toutes ces précautions resteront des recettes inefficaces si le sujet manque trop évidemment d'intérêt pour ceux qui l'entendent ou, plus couramment, si sa structure est mal adaptée, trop déroutante ou trop monotone, en somme si le contenu de l'exposé a été mal préparé.

11.2) **Le contenu.**

Pour atteindre une efficacité satisfaisante, un exposé bien structuré doit permettre à l'auditeur de :

- savoir où il va, où il doit aboutir ;
- savoir à tout moment où il en est, d'où il vient, où il va dans l'immédiat ;
- comprendre la logique, le fil directeur de l'exposé ;
- trouver des éléments de réponse aux questions qui lui viennent à l'esprit au fil du discours ;
- ne pas " décrocher " du raisonnement ;
- sentir qu'il fait des progrès.

L'ENSEIGNEMENT MAGISTRAL

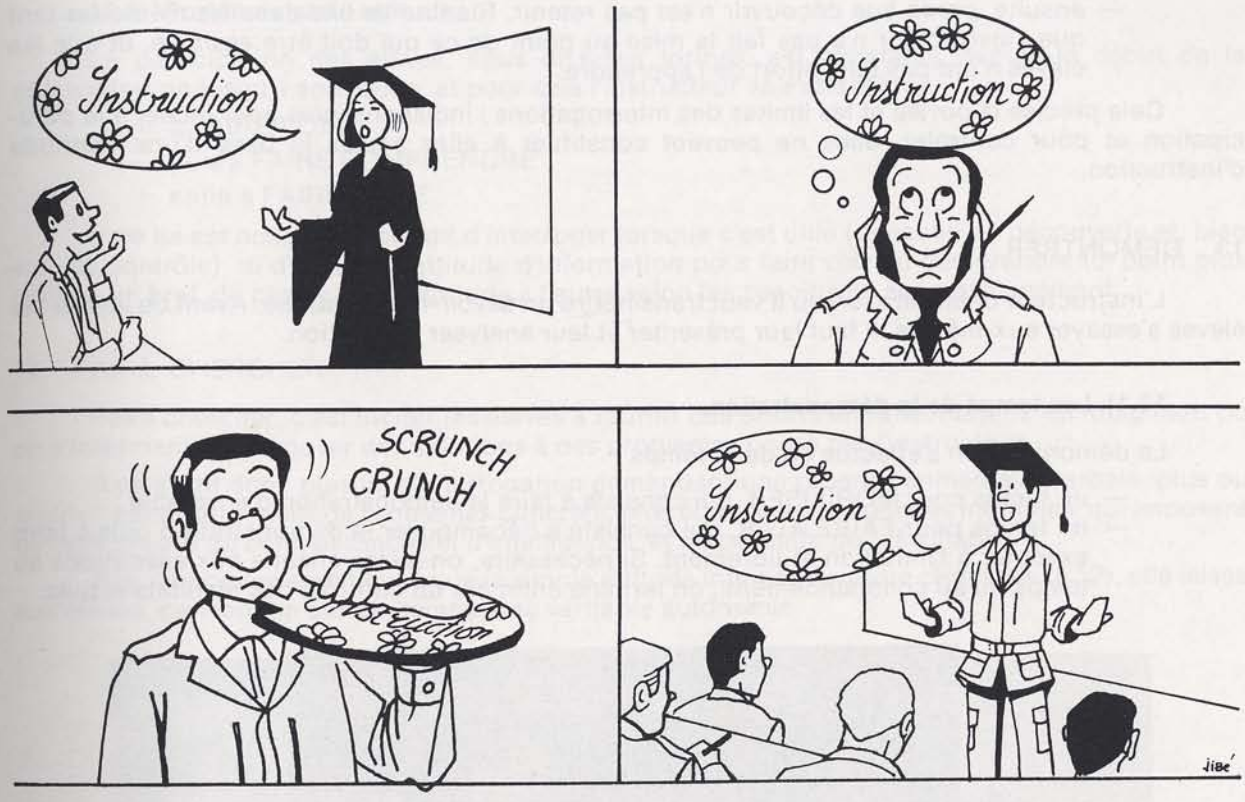
Toutes ces réactions sont à prendre en compte par l'instructeur dans sa préparation. Certains le font d'instinct, d'autres ont besoin d'une liste qu'il est facile de retrouver en partant des élèves. Elle comporte les points suivants :

- annoncer le but de la séance et son fil conducteur dès le commencement ;
- prévoir de fréquentes coupures et remises au point permettant de se situer dans la succession des parties ;
- prévoir les questions spontanées et y répondre d'avance dans le cours ;
- faire passer idée après idée, patiemment ; n'aborder la suivante que lorsque l'idée présente est bien assimilée ;
- faire constater par les élèves les progrès qu'ils ont eux-mêmes réalisés.

En somme, il s'agit de se mettre à la place des élèves, de regarder sa propre séance avec leurs yeux, de jouer sur l'intérêt que présente pour eux ce qui va être exposé, en prévoyant méthodiquement leurs réactions devant les nouveautés ou les difficultés pour leur donner sur le champ les moyens d'y faire face.

Informer, ce n'est pas envoyer des messages " en l'air ", si bien présentés soient-ils, c'est faire assimiler des informations par des élèves et donc, obligatoirement s'assurer qu'elles ont été bien reçues.

L'exercice de vérification est le moyen privilégié pour provoquer cette rencontre car c'est à la qualité des applications que se juge la valeur d'un enseignement.



12. INTERROGER.

L'instructeur conduit ses élèves au niveau de connaissance voulu en leur posant des questions à partir d'un fil directeur qu'il a préalablement préparé et en s'appuyant sur les savoirs déjà possédés par les uns et les autres.

Il emploie principalement des questions " de découverte " et des questions " de contrôle " qui ne doivent pas être confondues.

12.1) **Questions de découverte.**

Ayant pour but de faire découvrir, elles vont du connu à l'inconnu, en faisant appel au bon sens ou aux connaissances antérieures ou voisines.

Elles ne s'adressent pas à un élève désigné mais *au groupe,* afin d'inciter tous les élèves à chercher en créant un effet d'émulation ; elles sont donc posées à la cantonnade.

L'instructeur en attend des pierres pour bâtir l'édifice des connaissances qu'il veut transmettre : il prend ce qu'on lui apporte et doit en conséquence se contenter de réponses imparfaites.

12.2) **Questions de contrôle.**

Elles ont pour but de faire connaître à l'instructeur les connaissances assimilées par ses élèves ; elles se placent donc sur le terrain des notions connues.

Elles s'adressent *à un élève,* désigné après l'énoncé, qui doit répondre seul.

L'instructeur doit exiger des réponses précises et en sanctionner la valeur, au moins par une appréciation.

12.3) **Après les questions.**

On avait faussement baptisé " Méthode de la découverte " une certaine manière de tout faire apprendre aux élèves en leur posant des questions et en en restant là. C'était négliger le fait qu'une série de questions ne peut constituer un enseignement satisfaisant, au moins pour deux raisons :

— d'abord, parce que les questions de type " découverte " n'apportent que des éléments approximatifs et disparates ;

— ensuite, parce que découvrir n'est pas retenir. Rien ne se fixe dans les mémoires tant que l'instructeur n'a pas fait la mise au point de ce qui doit être assimilé, et que les élèves n'ont pas fait l'effort de l'apprendre.

Cela précise la portée et les limites des interrogations : indispensables pour inciter à la participation et pour contrôler, elles ne peuvent constituer à elles seules la base d'une méthode d'instruction.

13. DÉMONTRER.

L'instructeur démontre lorsqu'il veut transmettre un savoir-faire pratique. Avant de laisser les élèves s'essayer eux-mêmes, il faut leur présenter et leur analyser l'opération.

13.1) **Les temps de la démonstration.**

La démonstration s'effectue en deux temps :

— un temps pour MOBILISER, qui consiste à faire la démonstration d'ensemble ;
— un temps pour FAIRE AGIR, qui consiste à décomposer la démonstration puis à faire exécuter à l'imitation et librement. Si nécessaire, on passe ensuite aux exécutions au temps ou au commandement ; on termine enfin par un contrôle des résultats acquis.

ECPA/F 7747 RC 22

... transmettre un savoir-faire pratique

13.2) **Conduite de la démonstration.**

Il est recommandé à l'instructeur d'adopter l'attitude suivante ;

— SE TAIRE : limiter les explications au minimum strictement indispensable et au moment opportun (démonstration décomposée) ;
— SOIGNER SES GESTES : précis, amples, "démonstratifs " ;

— LAISSER AGIR les élèves quand c'est à leur tour d'exécuter ;
— CORRIGER IMMÉDIATEMENT les mauvaises habitudes pouvant apparaître ;
— NE JAMAIS REFAIRE SOI-MÊME une opération mal engagée par un élève, mais FAIRE RECOMMENCER jusqu'à la perfection ;
— CONTROLER soigneusement le niveau finalement atteint.

13.3) **Portée de cette attitude.**

La participation des élèves, sous diverses formes, est constante depuis le début de la démonstration jusqu'à son terme, et pour cela l'instructeur va s'attacher :

— à FAIRE VOIR ;
— puis à FAIRE COMPRENDRE ;
— enfin à FAIRE FAIRE.

Il ne lui est nullement interdit d'interroger lorsque c'est utile (question de découverte et, bien sûr, de contrôle), ni d'adopter l'attitude d'information pour faire voir ou comprendre tel point plus délicat, en bref, de passer d'une attitude à l'autre selon les besoins de son enseignement.

14. FAIRE CHERCHER.

Faire chercher, c'est inciter les élèves à fournir des efforts en réfléchissant, en imaginant ou en s'informant pour trouver des solutions à des problèmes posés par l'instructeur.

Il ne s'agit donc plus ici d'interrogation demandant une réponse immédiate, verbale, plus ou moins " par cœur ", mais de problèmes concrets, plus complexes, à données multiples, qui imposent de faire preuve de connaissances et d'intelligence, et de produire des résultats.

Beaucoup plus ambitieuse que la simple attitude interrogative vue ci-dessus (§ 12), elle laisse aux élèves, pendant un certain temps, une véritable autonomie.

...trouver des solutions à des problèmes posés par l'instructeur D/12

14.1) Faire chercher un groupe.

Le cas le plus courant dans l'instruction militaire est celui où un groupe se voit confier la recherche de solution à un problème de terrain. Voici, à partir d'un exemple, comment les choses doivent se passer. Il s'agit d'apprendre à placer un poste à modulation de fréquence TRPP 13 de manière à obtenir la meilleur liaison possible avec un poste équivalent ; l'instructeur va successivement :

— *Présenter,* c'est-à-dire poser le problème concret et de bon sens sur un terrain donné, bien délimité, choisi à l'avance en fonction des possibilités qu'il offre en matière de propagation radio (présence ou absence de masques, de couverts, de lignes électriques, etc.).

Suivant le niveau du groupe auquel il s'adresse, l'instructeur précise (ou non) le problème en communiquant au groupe " l'information-clé ", puis facilite la recherche de la solution. Dans le cas présent, l'instructeur rappelle ou explique que l'onde radio d'un poste MF se propage en ligne droite, à l'image d'un rayon lumineux.

— *Laisser trouver* les différents emplacements possibles de postes radio.

Initiatives, essais, erreurs ne font l'objet d'interventions que :

- si la sécurité est en cause (hommes, matériels) ;
- si le groupe a besoin d'informations complémentaires ;
- ou si des imprévus gênent le traitement du problème.

— *Mettre en ordre et conclure,* c'est-à-dire :

- écouter les solutions proposées ;
- les évaluer ;
- parfois les compléter ;
- toujours, et en dernier lieu, trancher : " Sur ce terrain, les meilleurs emplacements du poste radio seront ici, là et là ".

— *Contrôler* avec la rigueur voulue la qualité des savoir-faire acquis, au cours d'un exercice en vraie grandeur.

Par exemple, l'instructeur divise le groupe en binômes dotés chacun d'un TRPP 13. Sur un terrain nouveau et en temps limité, dans une ambiance tactique donnée (progression en sûreté le long d'une piste, par exemple), chaque binôme doit faire la preuve de ses capacités.

14.2) **Choix du problème.**

Un problème mal ajusté au niveau des élèves, trop facile ou trop difficile, fait courir le risque de les démobiliser.

Pour les faire chercher efficacement, il faut que le problème :

- fasse appel au bon sens ;
- soit concret ;
- admette en général plus d'une solution.

ECPA/F 80 237 LC 88

... les élèves sont amenés à la rigueur dans les résultats ...

Quand un problème ne réunit pas ces conditions, il a toutes chances de se réduire à une devinette sans intérêt pédagogique, et donc à une perte de temps.

14.3) **Rôle de l'instructeur.**

Lorsque les élèves ont pris la complète dimension du problème, il leur apparaît vite qu'ils manquent de connaissances ou de savoir-faire pour le résoudre. Leur réflexe de se tourner vers celui qui sait — l'instructeur — se manifeste par des questions qui portent soit sur des connaissances, soit sur les moyens de s'organiser.

Quand les réponses ont été obtenues, il leur reste à acquérir le niveau de savoir et de savoir-faire requis pour résoudre le problème, dans le cadre d'exercices qui sont d'abord des apprentissages, ensuite un véritable entraînement. De conseiller technique, l'instructeur se mue progressivement en entraîneur, au sens où on l'entend dans le domaine sportif. Enfin, quand vient le moment de l'application, il redevient le chef au combat qui donne des ordres immédiatement exécutables, sans commentaires ni explications.

De bout en bout, il stimule ses élèves : dans les problèmes grands et petits qu'il leur pose, il les mobilise ; dans les apprentissages et les exercices d'application, il les fait agir.

Tour à tour conseiller et entraîneur, l'instructeur crée une ambiance particulière, celle de l'apprentissage, où les élèves sont amenés à la rigueur dans les résultats par des procédés pédagogiques et un style d'échanges qui laissent une large part à la souplesse.

15. CONCLUSION.

Ces diverses attitudes permettent à l'instructeur de faire face à toutes les situations avec l'efficacité pédagogique nécessaire.

Il ne faut donc pas y voir des recettes concurrentes, ni surtout prendre l'une ou l'autre d'entre elles pour la panacée. Bien au contraire, ce sont des procédés complémentaires qu'il importe d'employer à bon escient selon la situation pédagogique que l'on a choisie.

A ce prix, on voit :

- des élèves mieux motivés qui travaillent en confiance *à leur affaire* et suivent eux-mêmes leurs propres progrès ; s'instruisant pour eux-mêmes ils le font d'une manière plus efficace et plus intéressante parce qu'ils sont associés, à leur niveau, à l'ensemble de l'opération ;
- des instructeurs qui trouvent plus de saveur à leur métier parce que leurs élèves sont demandeurs d'instruction ; cela impose, certes, de connaître à fond le sujet pour pouvoir répondre aux questions, mais la contrepartie est appréciable ; le prestige du chef en sort grandi.

CHAPITRE 2

LES OUTILS DE L'INSTRUCTEUR

Les outils de l'instructeurs se répartissent en différentes catégories.

On distingue :

21. LES MONOGRAPHIES D'EMPLOI.

L'essentiel de la pédagogie porte sur le " COMMENT ? " instruire. Mais celle-ci n'atteindrait pas son but s'il n'était pas répondu préalablement à la question " QUOI ? " enseigner. Les monographies d'emploi répondent à cette deuxième question (1).

21.1) **Principe de l'instruction par les monographies d'emploi.**

Les monographies d'emploi se fondent sur la FONCTION à tenir, plus que sur le matériel à servir — ce faisant elles prennent en compte les impératifs tactiques aussi bien que les savoir-faire techniques. Elles permettent d'enseigner ce qui est nécessaire et suffisant, et rien d'autre. Elles favorisent une instruction à caractère essentiellement pratique.

Elles consistent en un inventaire des savoirs et des savoir-faire strictement utiles pour tenir un emploi donné de manière efficace.

Leur rédaction, rarement définitive du premier coup, doit comporter deux parties :

— ce qu'il faut savoir ;

— ce qu'il faut savoir-faire.

Les monographies d'emplois subalternes doivent être détaillées et sont faciles à établir : elles portent pour l'essentiel sur les savoir-faire en excluant toute terminologie inutile.

Pour des emplois de niveau plus élevé que celui de simple exécutant, les monographies sont plus délicates à rédiger et ceci d'autant plus que l'on s'élève dans la hiérarchie. L'emploi considéré est de moins en moins lié à un matériel et l'initiative croissante du personnel concerné rend moins nettes les limites du savoir et du savoir faire.

Cependant, leur nécessité s'impose tout autant si l'on veut conduire avec réalisme l'instruction des gradés et effectuer le contrôle de leurs connaissances.

21.2) **Exemple de monographie d'emploi simple.**

Soit, par exemple, l'emploi du tireur au L.R.A.C. La monographie d'emploi, partant de l'étude du poste tenu, indique tout ce qu'il est nécessaire au tireur de savoir et de savoir faire, pour remplir sa mission au combat.

---

(1) Monographie :

1) Description spéciale d'un seul objet (Larousse).

2) Étude complète et détaillée qui se propose d'épuiser un sujet précis relativement restreint (Robert).

EXEMPLE : **MONOGRAPHIE D'EMPLOI DU TIREUR AU L.R.A.C.**

Au combat, le tireur L.R.A.C. agissant dans le cadre de son groupe doit être CAPABLE de :

— choisir un emplacement de tir ;
— surveiller le secteur défini ;
— reconnaître un blindé adverse ;
— mettre en œuvre efficacement son arme dans différentes postures.

I. — SAVOIR, donc connaître :

11. Les qualités du poste de combat.
12. La manière d'observer.
13. Les procédés d'identification et d'évaluation des distances et des vitesses.
14. La vulnérabilité des engins blindés.
15. Les effets principaux :
    15.1) De son arme principale.
    15.2) De l'armement adverse.
16. Les règles de sécurité liées à son arme.

II. — SAVOIR FAIRE.

21. Aménager son poste de combat.
22. Évaluer une distance et une vitesse.
23. Savoir tirer :
    23.1) Sur objectif fixe.
    23.2) Sur objectif mobile.
24. Résoudre les incidents de tir.
25. Entretenir son arme.

22. LES AIDES A L'INSTRUCTEUR.

De tout temps, les instructeurs ont cherché d'autres moyens que la seule parole pour transmettre leur enseignement. Au fil des âges ont été mis au point de nombreux outils destinés :

— à faire varier les formes d'attention requises des élèves ;
— à rendre accessibles aux sens (vue, ouïe, toucher) des instructions abstraites ;
— à gagner du temps ;
— à instruire beaucoup d'élèves à la fois ;
— à permettre de manipuler sans risques des matériels dangereux ou fragiles ;
— ou enfin à résoudre de nombreux petits problèmes ponctuels.

Les aides inventées sont fort diverses. De ce fait, leur évolution continuelle rend impossibles un inventaire et une description détaillée. Une classification peut toutefois en être établie à grands traits.

Celle-ci distingue les aides visuelles et manuelles des aides audio-visuelles.

22.1) **Les aides visuelles et manuelles.**

22.11) *Classification.*

Il convient de faire la distinction entre aide progressive et aide achevée :

— une aide progressive est celle que l'instructeur construit progressivement au cours de sa séance ;
— une aide achevée est celle que l'instructeur est obligé d'utiliser telle qu'elle est, sans pouvoir la modifier ou la présenter progressivement.

En tenant compte des perceptions qu'elles permettent (visuelles, manuelles), elles sont rassemblées sur le tableau suivant :

Nature	Progressives	Achevées
VISUELLES	Tableau noir (1) Tableau de flanelle Tableau magnétique Tableau de papier Rétroprojecteur	Planches. Documents imprimés. Photos. Figuratifs. Maquettes. Modèles agrandis. Modèles réduits. Rétroprojecteur.
VISUELLES ET MANUELLES	Caisse à sable	Matériel lui-même. Matériel inerte. Matériel coupé. Modèles agrandis. Modèles réduits.

D/46

Une aide progressive est celle que l'instructeur construit progressivement au cours de sa séance...

22.12) *Qualités d'une aide pédagogique.*

Par elle-même, une aide pédagogique doit présenter un certain nombre de qualités. Elle doit, en outre, être utilisée à propos.

Ses principales qualités intrinsèques sont d'être :

— claire et simple pour être comprise ;
— attrayante, pour faciliter l'attention ;
— exacte, pour ne pas enseigner d'erreurs ;
— maniable, pour ne pas distraire par sa mise en œuvre ;
— robuste, pour pouvoir servir plusieurs fois.

(1) — Tableau blanc avec des crayons marqueurs spéciaux permettant l'effaçage à sec.
— Tableau vert.

Pour être employée à propos, elle doit être ADAPTÉE et OPPORTUNE.

Adaptée veut dire qu'elle est au niveau des élèves pour être immédiatement comprise, qu'elle correspond au sujet, que tout le groupe peut en profiter (visibilité, accessibilité).

Opportune signifie qu'elle répond à un besoin pédagogique précis, qu'elle apparaît à l'instant où elle est nécessaire et qu'elle disparaît avant de devenir source de distraction.

22.13) *Utilisation.*

L'aide pédagogique doit être préparée avant la séance et présentée aux élèves lorsqu'elle entre en action.

— Préparation :

Elle consiste à donner une fiabilité absolue à l'aide pédagogique. Tout incident de mise en œuvre, comique on non, provoque au minimum une perte de temps et un relâchement de l'attention, souvent des conséquences plus graves.

— Présentation :

Une aide ne doit pas apparaître tant qu'elle n'a pas à jouer. Lorsque l'instructeur la dévoile, il doit faire comprendre à quoi elle correspond, quel aspect de la réalité elle figure.

Ne pas oublier que toute aide mobilise l'attention des élèves lorsqu'elle apparaît ; elle les ferme, pour un temps, aux explications de l'instructeur.

22.14) *Quelques conseils pratiques pour chaque type de matériel.*

- **Le rétroprojecteur.**

Le rétroprojecteur est un projecteur de transparents fournissant, à distance réduite, une image de grande dimension dont les côtés varient d'environ 80 cm (à 1 m de distance de l'écran) à un maximum d'environ 4 mètres (à 6 mètres de distance de l'écran) en fonction de la puissance de l'appareil utilisé.

La mise en œuvre de l'appareil ne présente aucune difficulté.

Il est cependant conseillé :

— d'utiliser la plage de travail avec précaution (ne pas la rayer) ;
— de ne pas déplacer l'appareil lorsque la lampe est chaude ;
— de ne manipuler la lampe qu'avec des gants.

• *Pédagogie de l'emploi.*

L'image lumineuse sera judicieusement utilisée aux moments critiques de la leçon lorsque l'exposé ou la compréhension sont difficiles ou que l'attention se relâche.

Son emploi est privilégié lors de l'étude de fonctionnements mécaniques (armement, automobile, etc.).

Son alternance avec l'exposé évite la saturation prématurée.

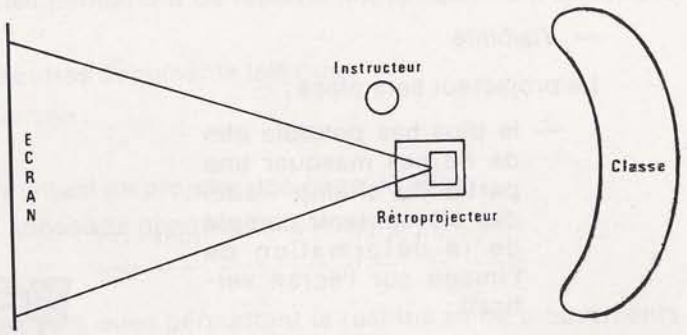
• *Qualités spécifiques.*

a) Souplesse d'emploi :

— utilisation d'aides pédagogiques, achevées ou progressives, simples ou complexes ;
— adaptation à toutes les matières enseignées.

b) Contact permanent avec les élèves permettant à l'instructeur :

— d'utiliser d'autres aides pédagogiques (tableaux, feutres, craie ou papier) ;
— de se maintenir face à sa classe.



... permettant à l'instructeur ... de se maintenir face à sa classe

c) Gain de temps :

— documents préparés à l'avance.

• *Limites d'emploi.*

a) Une moyenne de 6 à 8 documents projetés pour une séance d'instruction de 50 mn paraît suffisante.

b) Le transparent NE DOIT PAS être l'expression écrite du cours de l'instructeur.

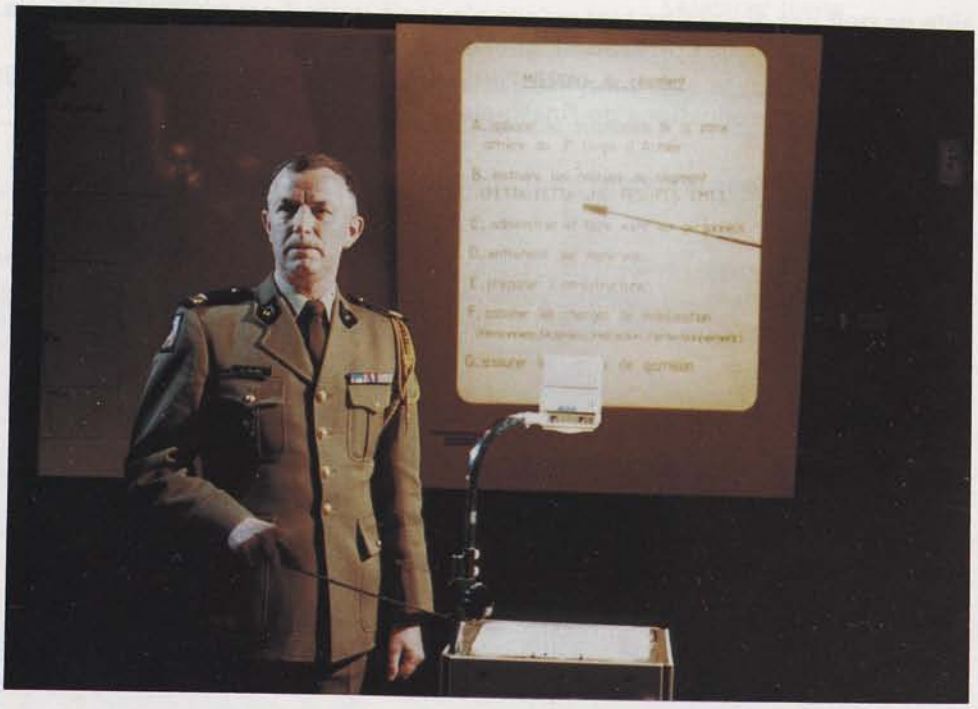
• *Conseils particuliers.*

Projeter chaque document avec une durée suffisante pour permettre aux élèves de prendre les notes indispensables.

Ne pas s'insérer dans le champ de vision des élèves.

Arrêter la projection dès que l'image ne constitue plus le support de l'exposé.

Indiquer un détail du dessin sur le transparent lui-même et non sur l'écran, de préférence à l'aide d'un crayon plutôt qu'avec la main.



... indiquer un détail sur le transparent lui-même P/0

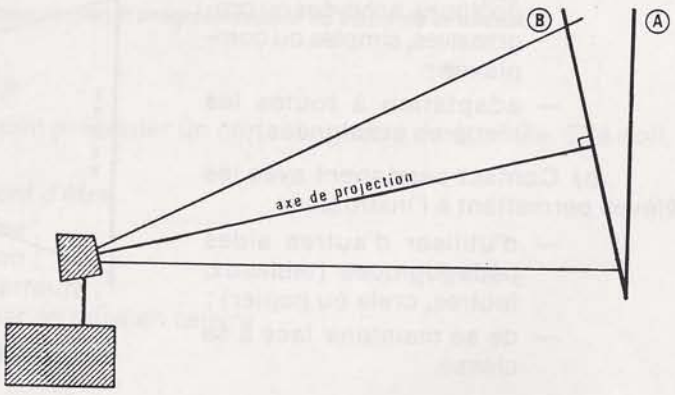
• *Mise en œuvre du rétroprojecteur.*

— *Visibilité.*

Le projecteur sera placé :

— le plus bas possible afin de ne pas masquer une partie du champ visuel des élèves (tenir compte de la déformation de l'image sur l'écran vertical) ;

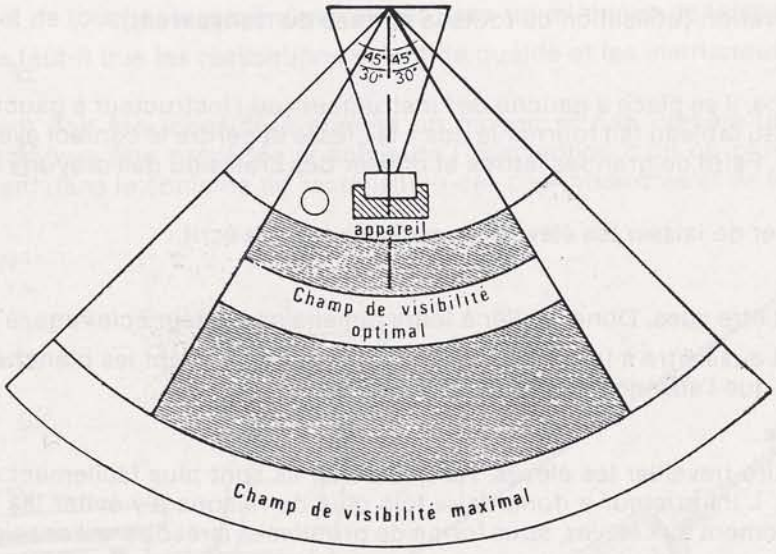
— à une distance telle de l'écran qu'elle évite les projections débordantes.



... tenir compte de la déformation de l'image ...

— *Écran.*

La qualité de l'écran, en particulier son facteur de réflexion et son angle optimal de vision, permet un champ de visibilité plus ou moins grand. Il sera nécessaire de procéder à des essais avant toute projection.



... un champ de visibilité plus ou moins grand

• *Conception et réalisation des documents.*

— *Les transparents.*

La qualité principale recherchée lors de leur réalisation sera d'être parfaitement lisibles de la totalité des spectateurs :

— dimension des lettres du texte ;
— couleurs utilisées (quatre maximum).

Les transparents peuvent être classés en deux catégories :

a) Aides achevées : tableaux, silhouettes ;

b) Aides progressives, qu'il est souvent préférable de substituer aux aides achevées pour permettre à l'élève de fixer successivement son attention sur les différents enseignements du transparent :

— les caches : libres ou solidaires du transparent (cette dernière formule est préférable) ;
— les feuillets mobiles superposables permettent de rabattre sur le document initial des transparents complémentaires.

On ne peut qu'évoquer ici l'utilisation d'autres documents tels que :

— schémas animés par lumière polarisée ;
— les transparents, réalisés :
  1) à partir de photocopies permettant de projeter une page de livre ;
  2) à l'aide de rubans et lettres adhésives opaques ou colorées

— *Les maquettes animées.*

Réalisées en matériaux transparents ou non, elles permettent la restitution de mouvements mécaniques (cycles du moteur à explosion, fonctionnement de la culasse d'une arme, etc.).

• *Conclusion :*

L'emploi répété et judicieux du rétroprojecteur permettra à l'instructeur d'affiner sa technique dans la réalisation de documents et la pédagogie d'emploi de ce matériel.

Il doit être persuadé que :

— l'utilisation abusive du rétroprojecteur va à l'encontre du but recherché ;

— la réalisation d'un transparent ne s'improvise pas et qu'elle doit obéir aux règles suivantes :

- visibilité (couleurs, dimensions des lettres),
- clarté (limitation des informations écrites),
- aération (utilisation de toute la surface du transparent).

— *Le tableau.*

De préférence, il se place à gauche de l'instructeur (ou l'instructeur à gauche du point de vue des élèves). Écrire au tableau fait tourner le dos à la classe et perdre le contact avec elle ; il faut donc le faire brièvement. Faire de grandes lettres et utiliser des craies ou des crayons marqueurs offrant un bon contraste.

Ne pas oublier de laisser les élèves lire après que l'on a écrit.

— *Les planches.*

Elles doivent être vues. Donc, veiller à leurs dimensions, à leur éclairage, à leur hauteur.

Elles doivent aussi être à jour. Donc, éliminer impitoyablement les planches périmées ; elles sont toujours pires que l'absence complète de planches.

— *La caisse à sable.*

Elle sert à faire travailler les élèves. Autour d'elle, ils sont plus facilement distraits que dans une salle de cours. L'instructeur a donc deux fois plus de raisons d'y éviter les longs exposés en présentant concrètement aux élèves, sous forme de problèmes à résoudre, l'enseignement qu'il veut faire passer.

— *Les matériels inertes, coupés.*

Ils sont prévus pour jouer un rôle précis : il est très rarement possible de leur en faire jouer un autre. (Exemple : écorchés, matériels ou armes coupés).

— *Le matériel réel.*

Ne jamais perdre de vue l'aspect SÉCURITÉ dès que l'on utilise des matériels GUERRE.

22.2) **Les aides audio-visuelles.**

Les supports audio-visuels sont les mieux adaptés aux mentalités de notre époque grâce à la puissance de leur impact et à la souplesse de leur emploi. Leurs domaines d'action privilégiés sont l'information, l'instruction et la formation. Ils contribuent fortement à la sensibilisation et à la motivation des personnes et des groupes.

Puissants et souples, ces moyens sont complémentaires et méritent d'être utilisés à bon escient. Ceci implique de connaître leurs possibilités, leurs limites et leurs conditions d'utilisation.

L'AUDIO-VISUEL

22.21) *Possibilités et limites des techniques A.V.*

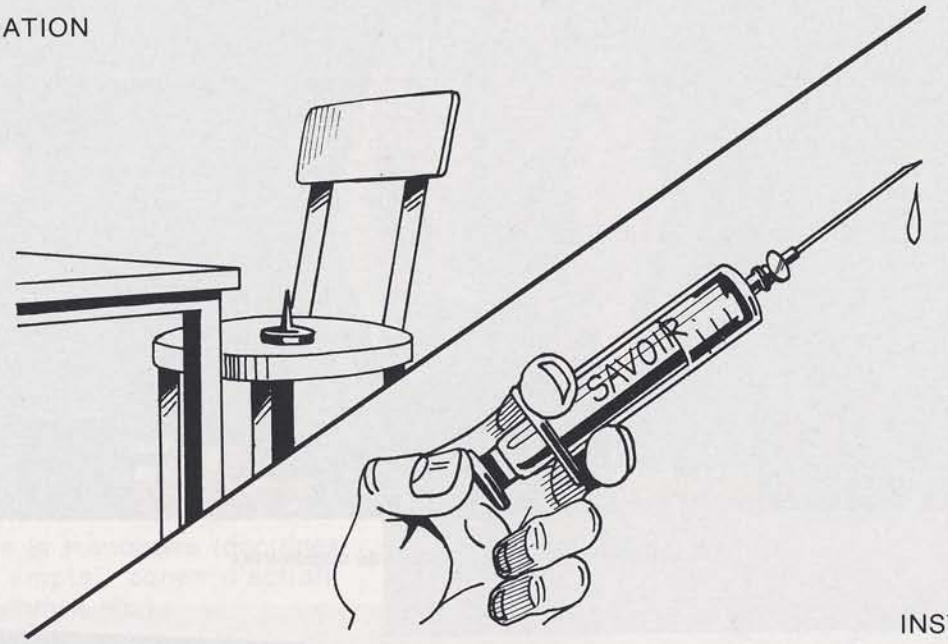
L'emploi des techniques audio-visuelles :

— renforce le processus de mémorisation ;
— facilite l'acquisition des connaissances (1) ;
— facilite la sensibilisation et la mise dans l'ambiance au début d'une séance ;
— permet de toucher le maximum d'élèves dans un minimum de temps.

Mais encore faut-il que les réalisations soient de qualité et les instructeurs familiarisés avec leur utilisation.

L'audio-visuel doit être considéré comme un moyen et non comme une fin en soi. Une projection devra toujours être précédée et suivie de l'intervention d'un ou plusieurs instructeurs, tout particulièrement dans le domaine de l'acquisition des connaissances et de la formation.

SENSIBILISATION



INSTRUCTION

22.22) *Conditions d'utilisation.*

Tout document, toute diffusion, implique un travail personnel de réflexion au niveau de la RÉALISATION et de l'UTILISATION.

22.22.1) *Réalisation.*

Il est indispensable de :

— maîtriser le contenu à faire passer ;
— connaître parfaitement le public à qui l'on va s'adresser ;
— définir clairement l'objectif à atteindre ou l'effet à produire ;
— choisir le support le plus approprié en tenant compte du rapport coût-efficacité.

22.22.2) *Utilisation.*

Sont nécessaires :

— un travail de préparation qui impose d'avoir visionné plusieurs fois le document, d'y avoir réfléchi et de s'être documenté sur le sujet concerné ;
— un travail d'animation visant à compléter ce document (avant - pendant - après) :
  - par une présentation, avant la projection,
  - par une exploitation, après la projection.

(1) Malgré une certaine " fugacité " du message délivré.

Un document audio-visuel est une combinaison harmonieuse du langage parlé et de l'image. Sa réalisation et son utilisation nécessitent du goût, de l'audace et diverses approches (1) qui ne sont pas des pertes de temps.

Les matériels audio-visuels les plus couramment utilisés sont :

— le projecteur sonore de diapositives ;
— le cinéma ;
— la télévision.

Utilisation d'un projecteur sonore de diapositives P 1

Utilisation d'une caméra de télévision P/2

(1) Consulter pour plus de détails sur ce sujet la " notice d'utilisation des moyens audiovisuels ", et la " notice sur la pédagogie télévisuelle "

23. LA SIMULATION.

S'il n'est pas nouveau de se servir de simulateurs dans l'instruction militaire, il faut cependant constater que l'usage s'en répand de plus en plus, et tout indique que cette tendance doit encore s'amplifier dans l'avenir.

23.1) **Qu'est-ce qu'un simulateur ?**

C'est un appareil qui reproduit artificiellement un phénomène ou un fonctionnement réel, qui permet d'agir sur lui et même d'en recevoir des réponses selon certaines conventions.

Pour l'instructeur, le simulateur est un moyen pédagogique permettant de représenter et de faire varier de façon réaliste, pratiquement sans limites, les divers paramètres d'une séquence d'instruction technique ou tactique.

Si le premier emploi de la simulation est bien l'apprentissage technique (conduite et pilotage, tirs, dépannages, etc.), il ne faut pas négliger les possibilités qu'elle offre :

— dans la sélection du personnel, d'une part ;

— dans les exercices à double action, d'autre part.

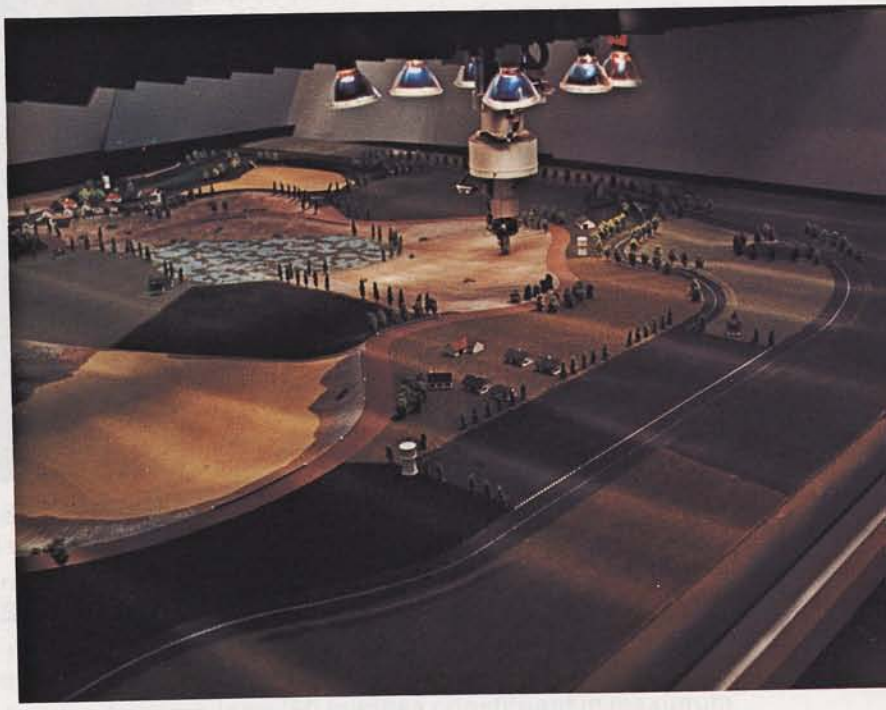
Par ailleurs, la simulation tactique, assistée par ordinateur, permet, également en salle, l'exercice du commandement et la manœuvre des grandes unités sur carte et (ou) sur le terrain. Il intègre les paramètres :

— de la manœuvre (doctrines d'emploi, zones d'action, rythmes, etc.) ;

— des appuis ;

— des interventions aériennes ;

— de la logistique.



ECPA/F 7844 RC 21

... un appareil qui reproduit artificiellement un phénomène ou un fonctionnement réel ...

Ce système permet le contrôle et la critique est facilitée par l'exploitation des enregistrements où sont notés chronologiquement les mouvements, demandes, décisions et réactions en cours de manœuvre.

23.2) **Intérêt de la simulation.**

La simulation présente des avantages certains :

— elle permet une instruction correcte dans les domaines pour lesquels un entraînement réel est exclu (ex. : missiles sol-air, tirs de munitions-flèches) ;

— elle permet d'économiser carburant et munitions, l'emploi des véhicules et munitions réels pouvant être réservé aux phases de contrôle de l'instruction et de l'entraînement ;

— elle autorise plus d'exercices dans le même laps de temps et permet d'acquérir la réaction aux pannes et aux incidents, sans faire courir de risques ;

— elle rend possible le jeu d'exercices de combat à double action (création de réflexes individuels et collectifs) ;

— elle permet d'instruire sans être gêné par les conditions atmosphériques, d'où gain de temps ;

— elle apporte un réalisme plus poussé dans les exercices de combat sur le terrain, en matérialisant les effets du FEU.

23.3) **Emploi du simulateur.**

L'extrême diversité des simulateurs ne permet de donner que des aperçus très généraux sur leur emploi. On peut toutefois retenir les points suivants :

— le simulateur doit servir à multiplier les répétitions : c'est généralement un outil d'entraînement, et non de découverte (1) ;

— outil d'entraînement, le simulateur ne peut cependant reproduire la totalité du phénomène réel (bruits, fumées, température, ébranlement odeurs, recul des armes, etc.) qu'au prix d'une extrême complication donc d'un coût élevé.

Ceci a deux conséquences :

— tout doit être mis en œuvre pour réaliser le PLEIN EMPLOI des simulateurs ;

— l'instruction par simulation n'est que partielle et doit toujours se conclure, dans toute la mesure du possible, par la confrontation avec la réalité, c'est-à-dire par une phase d'application sur le terrain avec matériels réels.

Pupitre instructeur d'un simulateur de pilotage d'engin blindé ECPA/F 7844 RC 17

24. L'ENSEIGNEMENT ASSISTÉ PAR ORDINATEUR (E.A.O.).

24.1) **Principe.**

L'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) est une nouvelle technique de formation reposant sur l'utilisation d'un système informatique (matériel + logiciels) comme outil pédagogique pour la transmission contrôlée des connaissances.

Son principe repose sur un dialogue direct entre l'élève et l'ordinateur obtenu grâce à un programme (2) particulier enregistré sur un support magnétique lisible par la machine.

Ce programme, préalablement conçu et écrit par des tiers (instructeurs et informaticiens) (3) est une véritable leçon (4), emmagasinée dans la mémoire de l'ordinateur au moment de son exécution.

Il contient toutes les informations nécessaires au processus d'apprentissage : éléments de connaissances à transmettre, questions de contrôle, données permettant l'analyse des réponses apportées par l'élève et l'apparition des commentaires (5), corrections et explications appropriés.

---

(1) Certains programmes de simulation, utilisant les possibilités nouvelles offertes par l'informatique, permettent cependant de développer les facultés d'induction et de déduction, d'analyse et de synthèse de l'élève et, par une découverte (guidée) des connaissances, de lui faire acquérir une *méthodologie*.

Exemple : formation à la maintenance de systèmes complexes (centraux automatiques, aéronefs, systèmes d'armes...) par l'Enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) et la simulation.

(2) Un tel programme s'appelle un didacticiel.

(3) L'utilisation, de plus en plus répandue, de logiciels spécifiques (systèmes auteurs) tend à faciliter la réalisation directe des didacticiels par des instructeurs non informaticiens.

(4) Comportant souvent des séquences audiovisuelles dont le déclenchement s'effectue automatiquement, au moment opportun.

(5) Par exemple des encouragements ou des consignes pour poursuivre la progression.

24.2) **Apports possibles et précautions à observer.**

L'E.A.O. crée une situation pédagogique nouvelle, qui marque une rupture avec le face à face classique maître-élèves, puisque la médiation entre le savoir à transmettre et celui auquel il est destiné est effectuée par la machine.

Cette situation présente des AVANTAGES :

— *travail individualisé,* respectant le rythme et les capacités de l'élève ;

— *apprentissage graduel,* avec répétition à volonté, confirmation ou correction immédiate (1) ;

— *soutien de l'attention* et de l'activité par le dialogue permanent entre l'élève et la machine ;

— *suppression* de certains *blocages* psychologiques (timidité, hésitation à donner une réponse orale et publique...) ;

— *mise en confiance* assurée par l'infinie patience de la machine, répétiteur infatigable et bienveillant ;

— *autonomie* plus grande de l'élève qui se sent directement responsable de ses succès ou de ses échecs ;

— *développement* des facultés d'analyse et de la rigueur dans le raisonnement.

Elle comporte aussi des INCONVÉNIENTS :

— impression *d'isolement,* perte de la relation affective et de la sécurité liées à la présence physique permanente de l'instructeur ;

— *fatigue* plus rapide, due à l'implication plus forte de l'élève, constamment sollicité par la machine ;

— risque de *saturation,* à la longue, devant des exercices répétitifs trop monotones ;

— fatigue visuelle, dans le cas d'un didacticiel trop long ou comportant des écrans trop chargés (2).

L'énumération de ces inconvénients pédagogiques conduit naturellement à définir les remèdes, ou plutôt les PRÉCAUTIONS d'emploi permettant d'en limiter le risque et la portée :

— l'E.A.O. ne doit jamais être employé seul, il doit être judicieusement " dosé " et combiné avec d'autres modes d'instruction plus classiques ;

— la présence de l'instructeur est toujours indispensable, même si elle doit se faire plus discrète (il se consacre surtout au suivi et au soutien des élèves) ;

— enfin, un bon didacticiel ne doit pas être trop long (50 minutes constituent le maximum raisonnable).

Les instructeurs, pour leur part, bénéficient également, en recourant à l'E.A.O., d'avantages qui ne sont cependant pas directement liés à la situation pédagogique ainsi créée :

— libérés du rôle fastidieux de répétiteur, ils sont plus disponibles pour répondre aux questions et suivre de plus près les élèves en difficulté ;

— *le suivi statistique des erreurs,* assuré par la machine, permet leur *localisation* et facilite ainsi considérablement l'évaluation pédagogique et l'amélioration de la qualité de l'enseignement dispensé ;

— la *mise au point* et l'actualisation d'un didacticiel sont beaucoup plus rapides que dans le cas d'un cours écrit ;

— la *souplesse d'utilisation* de l'E.A.O. (il n'est pas nécessaire d'avoir une " classe " à effectif complet pour travailler utilement) permet une *meilleure gestion du temps ;*

— l'E.A.O., enfin, est un véritable *" accélérateur pédagogique "* permettant une assimilation plus rapide par les élèves les plus doués, tout en facilitant le rattrapage et la remise à niveau des plus faibles (chacun peut avancer à son rythme (3), mais personne n'est sacrifié).

---

(1) L'élève ne reste ainsi jamais sur une impression d'incertitude ou d'ambiguité, et, dans ce contexte, l'erreur n'est plus une faute à redouter, mais une occasion supplémentaire de progresser dans la connaissance.

(2) La composition des écrans (choix des caractères et des couleurs, équilibre entre le texte et les images, qualité du graphisme...) est d'une importance capitale sur le plan pédagogique.

(3) L'E.A.O. est aussi parfaitement adapté à une pédagogie par objectifs, puisque chaque élève peut l'utiliser en libre-service, dans le cadre de son travail personnel, pour atteindre les capacités requises dans les délais fixés (un bon didacticiel permet même une pédagogie " par niveaux ", offrant aux élèves moins doués ou en retard des possibilités de révision ou d'exercices supplémentaires, et aux meilleurs des possibilités d'approfondissement assorties d'exercices plus difficiles).

24.3) **Champ d'application.**

Le champ d'application de l'E.A.O. est encore, en raison même de sa nouveauté, incomplètement cerné.

Il paraît cependant difficile de tout enseigner avec l'E.A.O., qui n'est certainement pas l'outil pédagogique universel, la " panacée " capable de résoudre tous les problèmes de formation.

L'E.A.O. convient parfaitement aux matières qui obéissent à des lois et à des règles, et donc tout particulièrement à l'enseignement des savoirs et savoir-faire " techniques " (1) ; par contre il est beaucoup moins adapté à l'acquisition de connaissances littéraires ou à celle des " savoir-être " (2).

Dans un domaine différent, l'enseignement assisté par ordinateur, enfin, est de plus en plus souvent un complément indispensable à la simulation, permettant l'étude préalable des connaissances techniques de base ou même l'acquisition d'une méthodologie, dans le cas de certains simulateurs intégrant des " modules " en E.A.O.

L'E.A.O. crée une situation pédagogique nouvelle D/17

24.4) **Conception et réalisation des cours.**

Œuvre de pédagogue, la conception et la réalisation d'un didacticiel est un travail long et délicat (3), qui peut se résumer très schématiquement en quatre phases :

- *les études préliminaires,* aboutissant à une définition précise des objectifs à atteindre (population visée, résultats à obtenir, mesures d'efficacité possibles...) ;
- *l'analyse pédagogique* (structuration de la matière à enseigner, découpée en unités de dialogues ou items, définition du graphe du cours, de l'analyse des réponses, etc.) ;
- *la réalisation* proprement dite (écriture et entrée du didacticiel sur la machine) ;
- *les tests* logiques (pour voir si l'on n'a rien oublié sur ce plan) et la *validation* pédagogique (évaluation du produit sur un échantillon réel de la population visée).

---

(1) Le terme " technique " étant pris ici dans son sens le plus large, incluant aussi bien le calcul d'une équation du second degré et l'étude des règles de la syntaxe que celles de la mécanique, de la balistique ou de la navigation aérienne...

(2) En effet, si l'E.A.O. peut, par exemple, être un auxiliaire précieux pour l'apprentissage des règlements, il ne saurait bien évidemment remplacer un animateur pour les études de cas en formation militaire générale...

(3) Il faut compter entre 60 et 100 heures de travail (suivant la complexité du sujet) pour réaliser une heure de didacticiel, qu'on peut utiliser, il est vrai, indéfiniment.

En fait, la réalisation d'un didacticiel présente de nombreuses analogies avec celle d'un montage audiovisuel : même principes pour l'analyse du contenu, même approche au niveau de la communication, même nécessité d'une coopération entre les techniciens et les instructeurs, même ordre de grandeur au niveau des délais...

Dans l'expression E.A.O., le terme important est " Enseignement ", car il s'agit d'un emploi *pédagogique* de l'ordinateur.

Pour cette raison, l'E.A.O. doit désormais prendre place parmi les outils de l'instructeur, tout comme l'audiovisuel ou la simulation, et non devenir en raison (ou sous le prétexte) de la technique qu'il utilise, l'affaire exclusive des informaticiens.

Outil pédagogique d'avant-garde, performant et efficace, il exige cependant d'être mis en œuvre par des instructeurs suffisamment avertis de ses possibilités et de ses limites et, de ce fait, capables d'en tirer le meilleur parti.

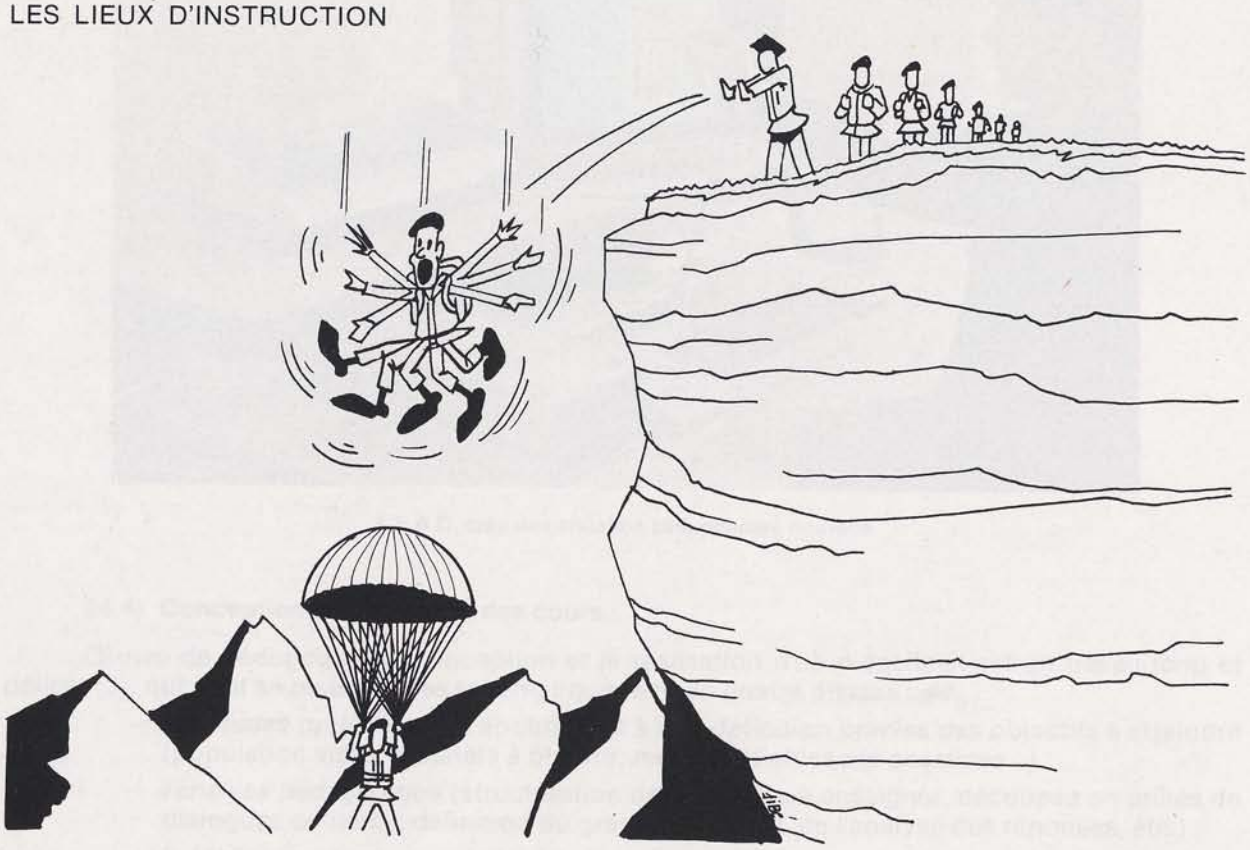
CHAPITRE 3

LIEUX D'INSTRUCTION

Certaines séquences d'instruction ne peuvent se passer qu'en salle ; d'autres ne peuvent être traitées qu'à l'extérieur. Pour d'autres encore, l'instructeur a le choix. Au total, il y a trois sortes de lieux pour l'instruction :

— les salles ;
— les terrains d'instruction ;
— les stands et champs de tir.

LES LIEUX D'INSTRUCTION



31. SALLES D'INSTRUCTION.

Les salles présentent des avantages certains pour l'instruction :

— attention des élèves moins dispersée, donc facilitée ;
— déroulement des séances indépendant des conditions atmosphériques ;
— matériel pédagogique à l'abri ;
— effort moindre de l'instructeur pour se faire voir et entendre.

Cependant, elles présentent aussi des inconvénients :

— limitation du nombre des élèves ;

— restriction des possibilités d'application concrète ;

— tendance à l'assoupissement des élèves.

31.1) **Salles banalisées, salles spécialisées.**

— La salle banalisée comprenant tabourets et tables pour les élèves, table, tableau, rétro-projecteur et projecteur sonore de diapositives pour l'instructeur, a l'intérêt d'être polyvalente.

— Les salles spécialisées permettent d'abriter et de présenter des matériels délicats, rares ou coûteux (armement, N.B.C., mines, auto, etc.) ; leur utilité principale consiste à permettre la *manipulation* de ces matériels. A l'extrême, elles ne peuvent plus être utilisées que pour un seul usage ; c'est le cas, par exemple, lorsqu'elles abritent des appareils de simulation. Leur existence doit alors se justifier par un rendement particulièrement élevé.

31.2) **Qualités d'une salle.**

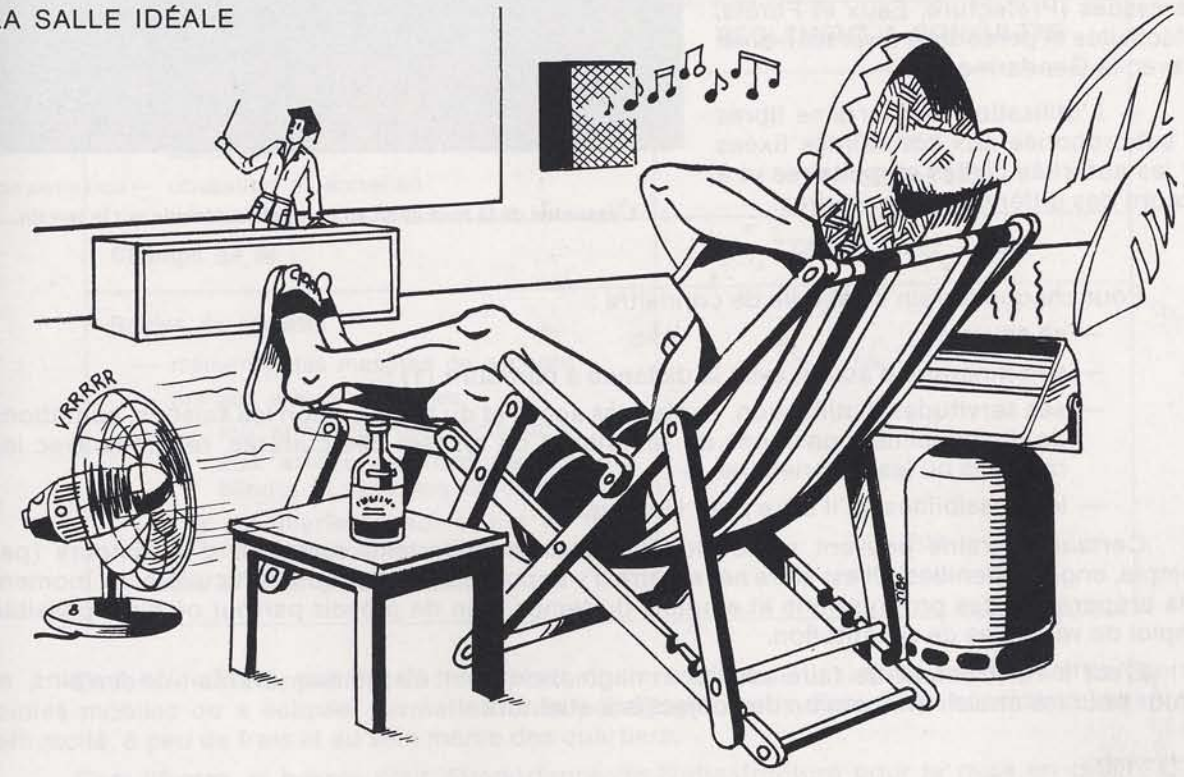
Pour contribuer, à sa manière, à l'efficacité de l'instruction, une salle doit présenter des qualités d'adaptation à ses utilisateurs et aux séances qui s'y déroulent :

— adaptée aux utilisateurs : ne pas être source de gêne dans les domaines :
  - du confort,
  - de l'éclairage,
  - de l'acoustique ;
  - de la climatisation,
  - de la sécurité ;

— équipée de mobilier permettant de travailler ;

— adaptée à l'instruction : permettre la mise en œuvre de toutes les aides dont l'instructeur peut avoir besoin, ce qui suppose une ou plusieurs sources d'énergie (prises), des moyens d'obscurcissement, la possibilité de dissimuler les matériels inemployés, un mobilier déplaçable selon les besoins.

LA SALLE IDÉALE



31.3) **Adaptation d'une salle au processus des missions globales.**

Dans une mission globale, les séances en salle nécessaires se situent essentiellement lors de la prise en compte.

La salle elle-même doit permettre :

— l'utilisation d'une caisse à sable, autour de laquelle les participants pourront se disposer ;

— l'affichage de nombreux panneaux (décorticage).

32. TERRAINS D'INSTRUCTION.

L'essentiel de la formation au combat se déroulant sur le terrain, il est évidemment souhaitable de disposer de sites aussi variés, étendus et démonstratifs que possible : relief et végétation doivent correspondre aux enseignements à donner et offrir assez de diversité pour que chaque exercice apparaisse aux élèves avec un " facteur terrain " renouvelé.

Le choix est pourtant restreint à cause des progrès de l'urbanisation et de l'équipement des campagnes, tandis que les restrictions de carburant contraignent souvent à n'utiliser que des emplacements proches de la garnison.

Il est donc nécessaire de tirer le meilleur parti des ressources dont on dispose et pour cela d'en connaître la liste et les caractéristiques actuelles. Il existe deux sortes de terrains : les terrains de manœuvre militaires et les terrains libres.

— La gestion des terrains de manœuvre militaires est du ressort de l'autorité militaire territoriale qui se tient en liaison avec les autorités civiles intéressées (Préfecture, Eaux et Forêts, collectivités et personnes diverses), ainsi qu'avec la Gendarmerie.

— L'utilisation des terrains libres est subordonnée aux contraintes fixées par les autorités civiles et militaires et à l'accord des différents propriétaires.

ECPA/F 7995 RC 2

L'essentiel de la formation au combat se déroule sur le terrain...

Pour chaque terrain il est utile de connaître :

— sa situation ;

— son itinéraire d'accès, avec la distance à parcourir (1) ;

— ses servitudes d'utilisation, — état des accès et du terrain selon les saisons, conditions de disponibilité, consignes de sécurité et de respect des cultures, relations avec les riverains ou les propriétaires — ;

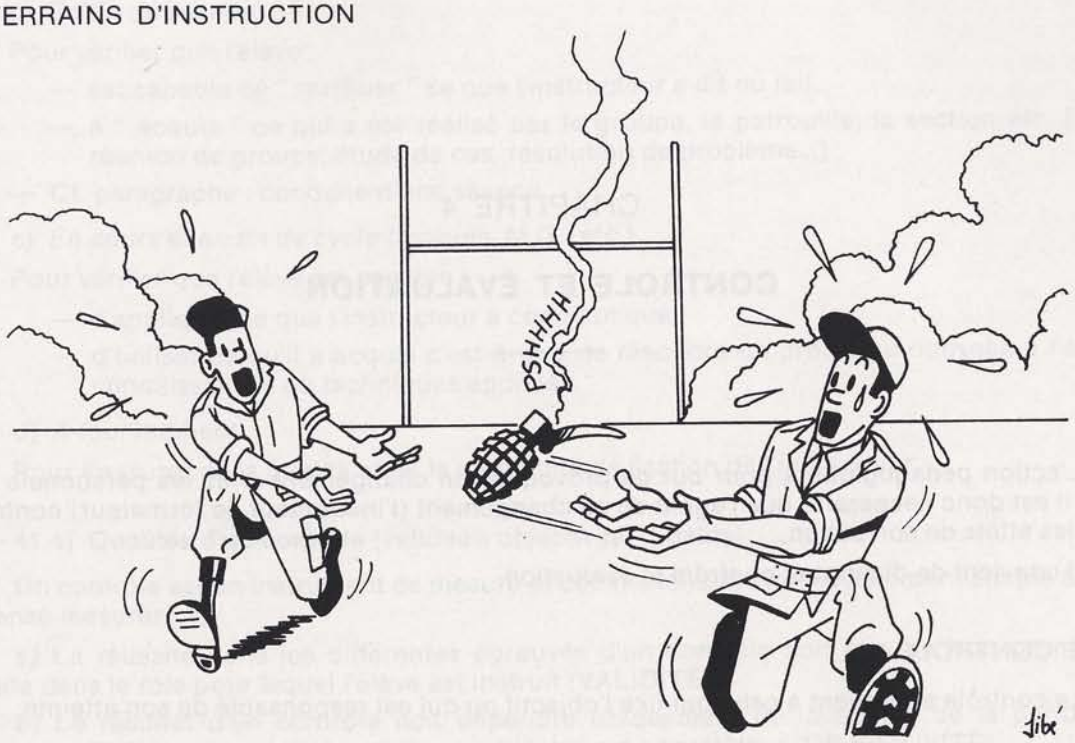
— les possibilités qu'il offre pour l'instruction.

Certains terrains peuvent se révéler inutilisables pour telle catégorie d'utilisateurs (par exemple, engins chenillés). Il est alors nécessaire d'y apporter une attention particulière, au moment de la préparation des progressions et emplois du temps, afin de prévoir partout où c'est possible l'emploi de véhicules de substitution.

C'est à l'instructeur de faire œuvre d'imagination pour élargir son éventail de terrains, et surtout pour les choisir en fonction des objectifs à atteindre.

---

(1) Le degré de disponibilité des élèves peut être influencé par les conditions du transport, qu'il est souhaitable de présenter comme partie intégrante de la séance d'instruction.



33. STANDS ET CHAMPS DE TIR.

L'utilisation des champs de tir et, à un moindre degré, des stands est soumises à des règles de sécurité impératives. Elle implique le respect de consignes particulièrement strictes contenues dans des règlements auxquels il convient de se reporter directement.

TABLEAU DES DOCUMENTS A CONSULTER

OBJET	RÈGLEMENT A CONSULTER
Stands de tir : — utilisation — utilisation et entretien	TTA 253 TTA 251 et 252
Champs de tir :	TTA 261 - 262 - 263
Règles de sécurité : — mémento des mesures de sécurité — tirs aux armes portatives, aux armes lourdes d'infanterie aux armes de bord des engins blindés et véhicules de combat — tirs d'artillerie sol-sol et tirs de tous matériels sur objectifs aériens — tirs à partir d'hélicoptères	TTA 116/1 TTA 207 TTA 208 TTA 209

En fait, le développement du tir balplast, du tir réduit et du tir simulé, des dispositifs légers de cibles mobiles ou à éclipse, permettent à la pédagogie du tir d'accroître considérablement son efficacité, à peu de frais et au sein même des quartiers.

Ceci illustre, si besoin était, l'importance de l'infrastructure pour la mise en œuvre d'une instruction efficace et attrayante.

CHAPITRE 4

CONTROLE ET ÉVALUATION

L'action pédagogique a pour but de provoquer un changement chez les personnels à instruire : il est donc nécessaire que l'agent de ce changement (l'instructeur, le formateur) contrôle et évalue les effets de son action.

Il convient de distinguer *contrôle* et *évaluation.*

41. LE CONTROLE.

Le contrôle appartient à celui qui fixe l'objectif ou qui est responsable de son atteinte.

41.1) **Définition.**

Contrôler consiste à vérifier dans quelle mesure les OBJECTIFS de la formation sont atteints c'est-à-dire mesurer les écarts entre les *résultats obtenus (par un individu ou un groupe)* et les *objectifs définis.*

41.2) **Buts.**

a) Contrôler, c'est-à-dire comparer les *états successifs* d'un " produit " en cours d'élaboration à des " normes " préétablies, permet de *s'assurer que le " produit fini " correspond aux objectifs* fixés.

L'interprétation des résultats du contrôle permet en effet :

- soit à l'instructeur de prendre des dispositions pour parvenir à remplir sa " mission " (recommencer tout ou partie de la séance si cela est nécessaire, en reconsidérant éventuellement les procédés utilisés) ;
- soit de moduler le programme (renforcement, approfondissement ou allègement) en vue du cycle suivant.

b) Le contrôle, partie intégrante du contrat d'objectif va, d'autre part, " attirer " le contrôlé vers " son " objectif en lui fournissant l'information dont il a besoin pour évaluer la distance qui l'en sépare.

Le contrôle s'effectue à l'occasion d'une ou plusieurs épreuves en mesurant l'écart entre des " normes " ou références et les résultats des observations effectuées.

Nota : Sur le plan individuel les " normes " ou " références ", indicateurs de réussite partielle ou globale, ainsi que les instruments de mesure correspondants sont déterminés lors de l'expression des objectifs et des buts intermédiaires, adaptés aux différents alinéas de chaque monographie d'emploi. Ce travail doit être entrepris avant la rédaction du contenu des séances.

41.3) **Quand contrôler ?**

a) *En cours de séance.*

Pour vérifier que l'élève écoute, entend, voit et comprend ou plus globalement qu'il perçoit correctement les informations fournies.

— Cf. paragraphe : La communication (titre 1, chapitre IV).
Cf. paragraphe : Interroger - question de contrôle (titre 3, chapitre I).

b) *En fin de séance.*

Pour vérifier que l'élève :

— est capable de " restituer " ce que l'instructeur a dit ou fait ;

— a " acquis " ce qui a été réalisé par le groupe, la patrouille, la section etc. (P.M.G., réunion de groupe, étude de cas, résolution de problème...) ;

— Cf. paragraphe : conduite d'une séance.

c) *En cours et en fin de cycle* (module, M.G., etc.).

Pour vérifier que l'élève est capable :

— d'appliquer ce que l'instructeur a communiqué ;

— d'utiliser ce qu'il a acquis c'est-à-dire de résoudre un problème nouveau à l'aide des connaissances ou techniques apprises.

d) *A tout moment.*

Pour s'assurer de la qualité et de la continuité de l'action de l'instructeur.

41.4) **Qualités d'un contrôle** (validité - objectivité - fidélité).

Un contrôle est un instrument de mesure et comme tel doit être parfaitement adapté à ce qu'il est censé mesurer.

a) La réussite dans les différentes épreuves d'un contrôle doit être un bon pronostic de réussite dans le rôle pour lequel l'élève est instruit (VALIDITÉ).

b) Le résultat d'un contrôle doit dépendre uniquement de la qualité de la performance réalisée par l'élève et non des impressions subjectives du contrôleur (OBJECTIVITÉ).

c) Le contrôle aboutit souvent au classement des élèves ou à la détection de ceux qui ont besoin d'être aidés. Il doit donc être indépendant de l'examinateur, du lieu, de l'époque et permettre de *" comparer "* les notes obtenues (FIDÉLITÉ).

Sont considérées comme fidèles les épreuves analytiques du type " tests " où l'attention de l'examinateur peut se fixer sur une tache limitée et précise dont l'exécution, ou la non exécution par l'élève peut être appréciée sans ambiguité (grand nombre d'observations ou questions entraînant chacune un constat du type binaire = réussite ou échec, tout ou rien, 1 ou 0).

Nota : La validité et la fidélité des contrôles, comme de tous les tests, sont déterminées et vérifiées aussi souvent que possible par les méthodes statistiques.

41.5) **Différents types de contrôles.**

41.51) *Contrôles écrits.*

a) *Questionnaires à réponse libre* (Q.R.L.) :

L'élève doit rédiger la réponse à une question posée.

Épreuve peu valide : la correction peut être influencée par les qualités littéraires de la réponse.

Épreuve peu fidèle : l'attribution des notes variant considérablement suivant le correcteur.

Ce type de contrôle écrit demande donc des précautions : il peut être utilisé pour vérifier des connaissances (sous la forme : donner la liste de ... les caractéristiques de ... la date de ...). Il est indispensable lorsqu'il s'agit d'apprécier des capacités littéraires (enseignement général), la faculté de raisonnement, ou de vérifier les connaissances en matière de correspondance militaire (rapport, compte rendu, etc.).

b) *Questionnaires à choix multiples* (Q.C.M.) :

L'élève doit choisir parmi les réponses proposées la bonne réponse à la question posée.

Sous réserve d'être élaborés avec tout le soin nécessaire, les Q.C.M. sont à la fois valides, objectifs et fidèles. Ils permettent en effet de contrôler et de CLASSER un grand nombre d'élèves en peu de temps avec un personnel réduit et sans qualification particulière (la correction peut être aisément automatisée).

Cette épreuve convient dans tous les cas à l'exclusion de ceux qui font l'objet du précédent paragraphe.

Les propositions de réponses fausses doivent être plausibles : généralement elles correspondent à des erreurs souvent commises par les élèves.

Le Q.C.M. doit comporter des questions qui se recoupent sous des libellés différents, pour éviter les réponses au hasard ou les répétitions. Un autre moyen pour " corriger le hasard " consiste à faire suivre une question par une demande d'explication du type " pourquoi ? " " comment ? " à laquelle l'élève répond brièvement. Il faut, dans tous les cas, de nombreuses questions pour limiter l'effet des réponses au hasard.

Un exemple de questionnaire à choix multiple est proposé en annexe I.

41.52) *Contrôles oraux.*

Le contrôle oral en début, en cours et en fin de séance a été abordé en détails dans les chapitres précédents.

Un contrôle par interrogation orale n'est jamais très fidèle ni très valide : la note obtenue par l'élève dépend en grande partie de facteurs humains étrangers à la technique.

Ce contrôle permet de :

— maintenir l'attention des élèves en cours de séance ;
— vérifier, en début, en cours ou en fin de séance et de cycle, la compréhension ou l'assimilation de connaissances ;
— noter les facultés d'expression orale des élèves.

41.53) *Contrôles-tests* (épreuves techniques pratiques).

Dans ces épreuves, l'élève doit accomplir des tâches précises : mettre en œuvre un matériel, le dépanner, atteindre une cible, etc.

La réussite ou l'échec s'apprécient sans discussion possible. Il est souvent nécessaire de décomposer l'opération en étapes et d'apprécier chacune d'elles avec le principe du " tout au rien ".

Ces épreuves mesurent exactement ce que l'élève est capable de faire, ce sont donc des épreuves *valides,* ce sont aussi des épreuves *fidèles* parce que les critères d'appréciation sont indépendants de l'instructeur. Ce sont les meilleurs contrôles de l'instruction pour toutes les matières pratiques, techniques, dont les résultats sont " mesurables ".

41.54) *Contrôles de comportement.*

Il faut aussi contrôler la valeur d'un élève (élève sous-officier ou élève officier) comme instructeur ou comme chef. Après avoir isolé et contrôlé — par une épreuve " test " — un certain nombre d'opérations élémentaires faisant partie de la technique de l'instructeur ou du chef, il reste à apprécier la performance d'ensemble, c'est-à-dire à porter un jugement de valeur à caractère subjectif sur différents aspects du comportement de l'élève (comme instructeur ou chef).

La garantie contre un excès de subjectivité dans ce type de contrôle réside dans la décomposition en aspects particuliers de l'impression générale sur la valeur de l'élève comme instructeur ou comme chef.

Un exemple de fiche de contrôle de comportement est proposé en annexe II.

42. L'ÉVALUATION.

42.1) **Définitions.**

a) Evaluer consiste à apprécier l'adéquation entre *les objectifs définis* et les *besoins réels* compte tenu des investissements consentis, en capital humain, temps, matériels, etc.

C'est l'ÉVALUATION GLOBALE.

b) Évaluer consiste aussi à définir et analyser les causes des écarts constatés (lors des divers contrôles) entre les *résultats* obtenus et les *objectifs* assignés.

C'est l'ÉVALUATION INTERNE.

c) Évaluer consiste encore à vérifier d'adéquation ou mesurer l'écart entre les *résultats obtenus* et les *besoins réels.*

C'est l'ÉVALUATION EXTERNE.

42.2) **Buts.**

42.21) *L'évaluation globale* d'une formation tend à apprécier si le *produit fini* (personnel formé) correspond bien aux besoins (1) et ce dans quelle mesure, pourquoi, et à quel prix, en considérant les *résultats* de l'action de formation mais aussi ses différentes étapes — élaboration, mise en marche, phase de développement etc. — pour en voir la cohérence et pouvoir procéder à *l'ajustement des objectifs aux besoins réels compte tenu des contraintes diverses.*

Pour effectuer son évaluation globale, le responsable d'une action de formation doit en considérer les *résultats* par deux modes d'approche différents et complémentaires : l'évaluation interne et l'évaluation externe.

42.22) *L'évaluation interne* doit se faire par l'analyse (et l'exploitation des observations) du processus pédagogique mis en œuvre. Elle consiste à apprécier, dans son ensemble, l'adéquation entre l'objectif final et les résultats obtenus, en prenant en compte les procédés utilisés, l'action des formateurs, l'attitude des élèves, le contenu de la formation, les moyens consentis et les contraintes. Elles permet de " conduire " l'action pédagogique, de l'orienter, de l'améliorer, de la mener à bonne fin durant le temps où elle se développe. Elle permet aussi d'infléchir, quand il y a lieu, cette action de formation pour la promotion ultérieure. C'est une évaluation continue reposant sur divers contrôles.

Deux exemples de fiche d'évaluation interne, précédés de commentaires et de recommandations sont proposés en annexe III.

42.23) *L'évaluation externe* ou finale doit être pratiquée par le responsable de la formation en sollicitant une appréciation d'ensemble de l'utilisateur du " produit fini ", et de *l'intéressé lui-même* sur sa capacité à tenir " in situ " le rôle pour lequel il a été formé : elle doit révéler les écarts éventuels entre les capacités des personnels issus de la formation et les besoins réels.

Dépassant le cadre du présent ouvrage, elle ne sera pas développée ici.

---

(1) L'analyse du besoin ou la détermination de sa réalité (définition du " produit ") ne sera pas abordée ici.

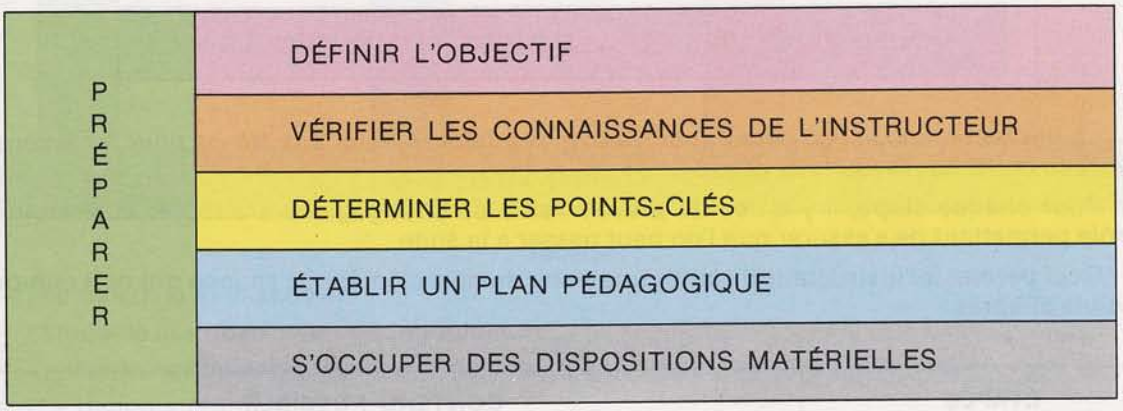
TITRE IV

LA TECHNIQUE PÉDAGOGIQUE

CHAPITRE 1

LA PRÉPARATION D'UNE SÉANCE

La préparation d'une séance doit requérir toute l'attention de l'instructeur. Elle comporte essentiellement cinq points :



11. DÉFINITION DE L'OBJECTIF.

" A QUOI VEUT-ON ARRIVER ? "
" QUE SAVENT-ILS DÉJA ? "

L'objectif doit :

— être défini par des capacités à acquérir, en fonction de l'acquis antérieur des élèves ;
— être, autant que possible, assorti de performances à réaliser ;
— permettre ainsi une évaluation aisée du niveau atteint par les élèves.

Lorsqu'il existe une MONOGRAPHIE D'EMPLOI, cette définition de l'objectif est facilitée parce que la séance apparaît facilement à sa place dans une progression orientée vers l'apprentissage de l'ensemble d'une fonction.

12. VÉRIFICATION DES CONNAISSANCES DE L'INSTRUCTEUR.

" QUE SAIS-JE ? "

Il s'agit de vérifier ses propres connaissances et de remettre à jour — au besoin — les savoir-faire concernant la séance prévue.

Dans le cadre du P.M.G., cette phase de vérification des connaissances est tout aussi impérative. S'inscrivant dans la deuxième étape du processus (préparation de la mission globale), elle est menée sous la responsabilité du chef de la cellule base.

13. DÉTERMINATION DES POINTS-CLÉS.

" OU SE TROUVE LA DIFFICULTÉ ? "

Les points-clés sont constitués par toutes les notions ou faits présentant une *difficulté particulière pour les élèves :*

— soit parce qu'ils conditionnent l'ensemble de l'opération ;
— soit qu'ils *engagent la sécurité du personnel ou du matériel ;*
— soit parce qu'ils sont, simplement, plus difficiles.

Il s'agit donc d'identifier ces points-clés et de prévoir la manière de les surmonter.

14. ÉTABLISSEMENT DU PLAN PÉDAGOGIQUE

" QUELLES ÉTAPES OU ATTITUDES PÉDAGOGIQUES ? "

Le but recherché est de déterminer les étapes à faire franchir aux élèves pour les amener de leur niveau initial au niveau final désiré.

Pour chaque étape, il y a lieu de prévoir l'attitude pédagogique à adopter et le moyen de contrôle permettant de s'assurer que l'on peut passer à la suite.

Ceci permet à l'instructeur d'établir une fiche de déroulement de séance qui doit comporter les points ci-après :

ÉTAPES	CONTENU POSSIBLE
INTRODUCTION	— Liaison avec la leçon précédente. — But de la séance. — Indication du plan. — Importance du sujet traité.
DÉVELOPPEMENT DU SUJET	— Étapes du développement. — Enchaînement de ces diverses étapes. — Points-clés pour chaque étape.
APPLICATION	— Exécution par tous les élèves.
CONTROLE	— Surveillance de l'application. — Rectification des fautes.
CRITIQUE ET CONCLUSION	— Sous forme d'auto-critique ou de critique mutuelle. — Conclusion rédigée par l'instructeur.

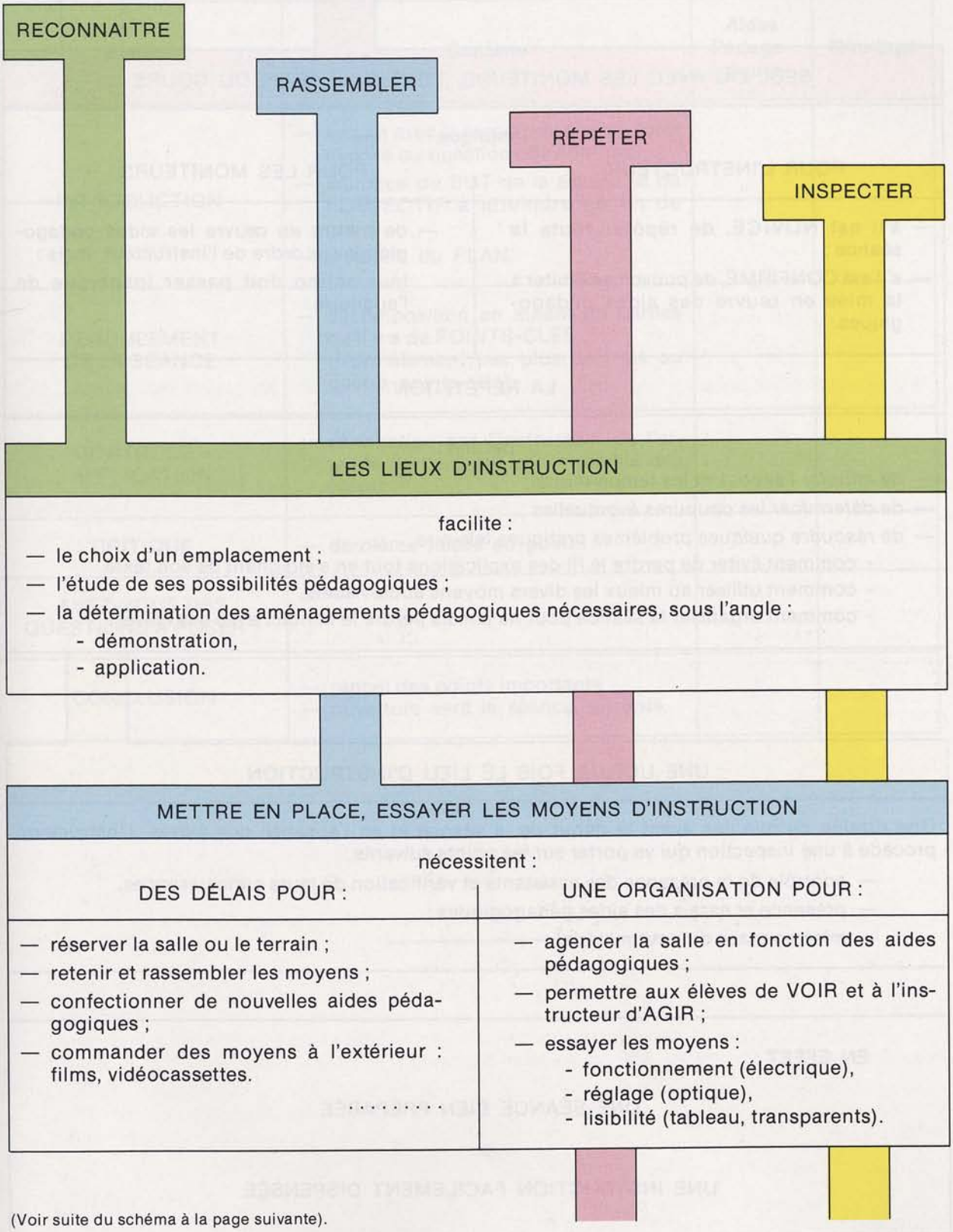
15. DISPOSITIONS MATÉRIELLES.

" ET MAINTENANT AU TRAVAIL ! "

Toute séance d'instruction implique un minimum de préparation matérielle.

Soignée et détaillée chez le débutant, c'est sur elle que reposent en grande partie la mise en confiance et la sérénité propres aux instructeurs chevronnés.

On peut distinguer les quatre phases suivantes :



(Voir suite du schéma à la page suivante).

RÉPÉTER

INSPECTER

SEUL OU AVEC LES MONITEURS, TOUT OU PARTIE DU COURS

implique :

POUR L'INSTRUCTEUR :	POUR LES MONITEURS :
— s'il est NOVICE, de répéter toute la séance ; — s'il est CONFIRMÉ, de pouvoir se limiter à la mise en œuvre des aides pédagogiques.	— de mettre en œuvre les aides pédagogiques sur ordre de l'instructeur, mais : leur action doit passer inaperçue de l'auditoire.

LA RÉPÉTITION

permet :

— de *minuter* l'exposé et les temps-morts ;
— de *déterminer* les coupures éventuelles ;
— de *résoudre* quelques problèmes pratiques tels que :
- comment éviter de perdre le fil des explications tout en s'éloignant de son texte,
- comment utiliser au mieux les divers moyens audiovisuels,
- comment organiser la séance pour ne jamais perdre le contact avec ses élèves.

UNE ULTIME FOIS LE LIEU D'INSTRUCTION

Une dizaine de minutes avant le début de la séance et en l'absence des élèves, l'instructeur procède à une inspection qui va porter sur les points suivants :

— contrôle de la présence des assistants et vérification de leurs connaissances.
— présence et essais des aides pédagogiques ;
— mise en place du petit matériel.

EN EFFET :

UNE SÉANCE BIEN PRÉPARÉE

=

UNE INSTRUCTION FACILEMENT DISPENSÉE

LA FICHE DE L'INSTRUCTEUR

Étapes	Contenu	Aides Pédago-giques	Minutage
INTRODUCTION	— *liaison* avec la leçon précédente (bref exposé ou questions de contrôle) — *annonce* du BUT de la séance et de l'OBJECTIF à atteindre en fin de cours — *annonce* du PLAN.		
DÉROULEMENT DE LA SÉANCE	— *décomposition* en autant de parties qu'il y a de POINTS-CLÉS (Normalement pas plus de trois ou quatre points-clés).		
CONTROLE - APPLICATION	— *vérification* par l'instructeur de l'atteinte de l'objectif par la *totalité* des élèves.		
CRITIQUE	— dernières mises au point.		
AVEZ-VOUS DES QUESTIONS A POSER ?			
CONCLUSION	— rappel des points importants — ouverture vers la séance suivante.		

CHAPITRE 2

CONDUITE D'UNE SÉANCE

Ce chapitre traite deux situations très différentes :

1) une séance d'instruction militaire classique conduite de manière directive par l'instructeur ;

2) la réunion-discussion, dont la conduite est soumise à certaines règles particulières, et qui doit être dirigée par un animateur compétent.

21. SÉANCE D'INSTRUCTION MILITAIRE CLASSIQUE.

Familier à tous les instructeurs, ce type de séance obéit à des règles simples, généralement bien connues mais pas toujours bien appliquées.

21.1) **Déroulement général.**

— Au début d'une séance, l'instructeur veille à la *situer* par rapport à la précédente et dans le contexte général du cours. Il explique clairement les *objectifs* à atteindre et, pour motiver le groupe, il montre *l'intérêt* de la séance. Il expose ensuite le plan prévu en le notant au tableau.

Après chaque partie, il indique aux élèves où ils en sont et vers où ils se dirigent. A titre indicatif, les expressions suivantes peuvent être utilisées au cours de l'exposé :

" Hier nous avons vu ensemble ...
Nous allons étudier aujourd'hui ...
Je vous rappelle l'objectif final qui est le nôtre à l'issue de cette série de cours ...
Aujourd'hui nous devons être capables de ...
Cette séance est importante car demain vous aurez à appliquer sur le terrain ...
Je suivrai ce plan là : après une récapitulation des notions acquises, je traiterai en introduction de ... puis de ... etc. ".
Plus tard dans la séance : " Nous venons de voir ensemble cette partie du plan ; l'un de vous pourrait-il résumer les idées essentielles... c'est bien ... nous allons aborder maintenant tel point ... (le montrer) etc. ".

— Il y a toujours intérêt à exprimer *une seule idée à la fois* (ou une seule information). Toute idée abstraite doit être illustrée par des *exemples*. Une autre idée ou une difficulté nouvelle ne doivent être abordées que lorsque la précédente a été assimilée ou maîtrisée. Des questions ou de petits exercices d'application permettent de s'en assurer.

— D'une manière générale, il ne faut pas hésiter à répéter les mots nouveaux, les notions complexes, à ralentir dans les passages difficiles sans craindre les redites et les exemples.

21.2) **Les techniques d'animation.**

Dans le courant d'une séance quelqu'en soit le type (séance classique ou réunion discussion), l'instructeur cherche à susciter une meilleure participation de tous ; il s'efforce d'être à la fois bienveillant et ferme, de garder une attitude empreinte d'écoute et d'ouverture.

Concrètement, il utilise un certain nombre de techniques favorisant interventions individuelles et réactions du groupe, avec le souci de progresser vers le résultat qu'il s'est fixé.

Quelques techniques d'animation sont indiquées ci-après.

21.21) *La reformulation.*

La reformulation consiste à redire, en termes plus concis ou plus explicites ce qui a été exprimé, de façon à obtenir l'accord de celui qui vient de parler sur le sens de ses paroles.

Cette technique est efficace pour obtenir des interactions.

Elle a des effets surprenants :

— celui qui vient de s'exprimer se sent valorisé (je n'ai pas dit de sottise, on m'écoute !) ;

— l'animateur renforce son autorité. Il donne la preuve qu'il sait écouter et qu'il comprend ;

— elle force le groupe à écouter, et à réfléchir.

21.22) *Le jeu des questions.*

Question ouverte.

La question ouverte est formulée de telle sorte qu'elle donne, à celui qui va répondre, une grande liberté dans le coutenu de sa réponse.

Exemple : que pensez-vous des particularités de l'observation de nuit ?
Un bavard pourra parler pendant plusieurs minutes.

Elle est utilisée, généralement, en début de discussion. Elle permet de lancer le débat. Elle offre l'inconvénient, quand le sujet est vaste, de favoriser digressions et échappatoires.

Question fermée.

Cette question est formulée de telle sorte que celui qui répond, a un choix très limité : oui -non.

— L'écoute est-elle favorisée la nuit ?

En fonction de l'effet recherché, elle peut être posée différemment en vue d'obtenir une réponse positive ou négative.

Il est conseillé, généralement, de poser la question qui appelle une réponse positive, génératrice d'adhésion.

Elle met en évidence les points d'accord et permet de faire progresser la communication. Elle est donc à utiliser lors des synthèses (partielles et finales) du groupe.

L'appel direct.

Il consiste à poser une question à un silencieux ou un membre du groupe qui, par sa mimique, semble vouloir parler.

La question écho.

Elle consiste à renvoyer la question à celui qui vient de la poser.

La question relais.

Cette fois-ci l'animateur ne renvoie pas la question à celui qui vient de la poser mais à un autre membre du groupe.

La question miroir.

L'animateur renvoie la question au groupe. Cette formule est préférable aux deux précédentes car il s'agit de travailler au niveau du groupe et non à celui des individus. Questions écho et relais ne sont à utiliser que dans le cas de compétence particulière de l'intervenant ou d'un autre participant.

Ces trois questions sont très utiles pour la neutralité de l'animateur. Il ne les utilise que dans le cas de la question posée par un individu ; à toute question qui émane du groupe, il doit répondre. Sinon son attitude risque d'être interprétée comme une fuite.

La question test.

Un mot technique et pas très connu vient d'être utilisé. L'animateur pose la question au groupe pour qu'on explique la signification de ce terme.

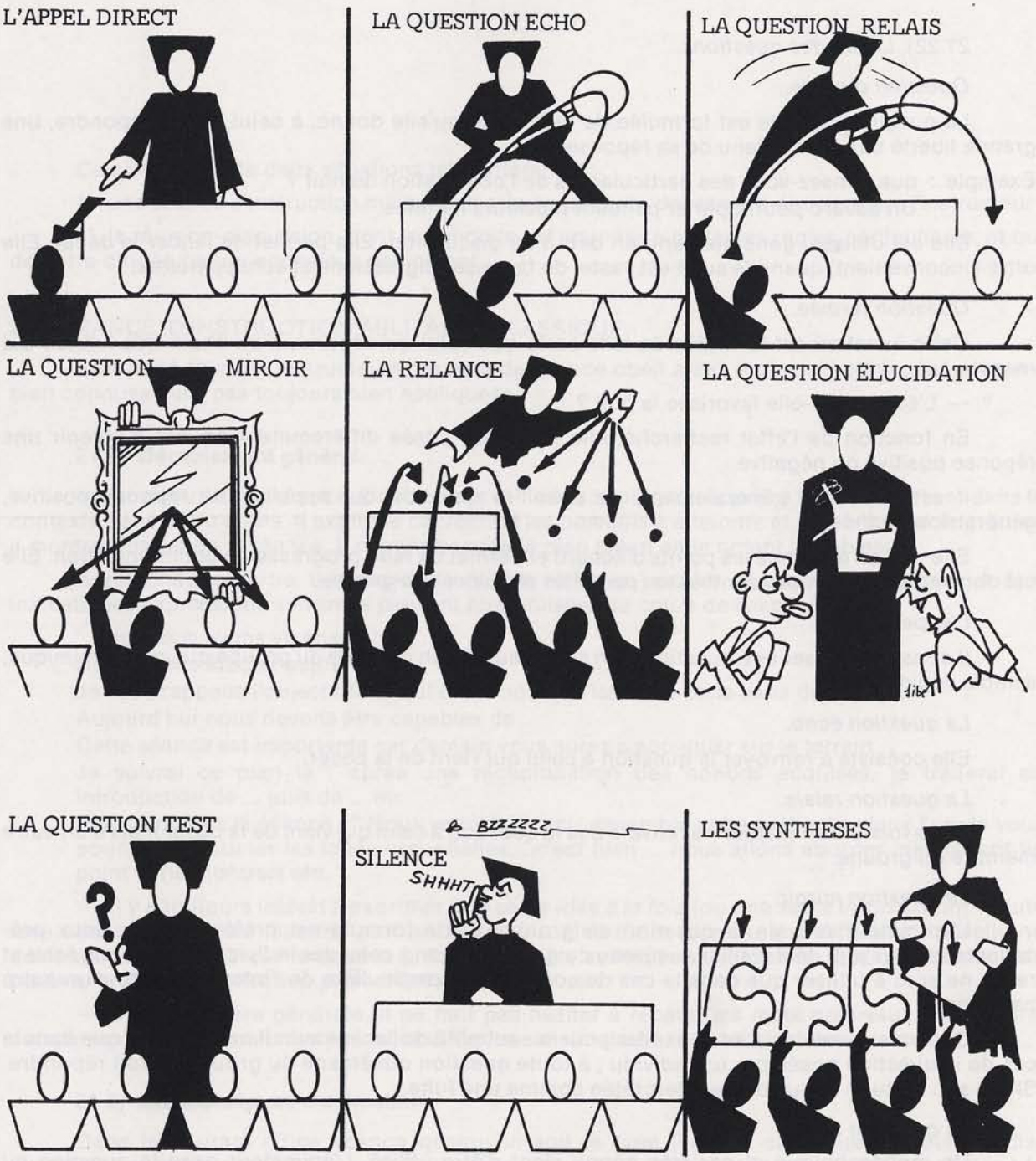
La relance.

Des idées ont été exprimées mais n'ont pas été reprises par le groupe. L'animateur profite d'un silence pour les relancer, sous forme de questions, dans la discussion.

La question élucidation.

Le groupe est bloqué. Des conflits sur le plan affectif sont apparus. Ils empêchent la discussion de progresser.

L'animateur demande au groupe d'arrêter la discussion sur le fond pour étudier les facteurs qui font obstacle à la progression du travail.



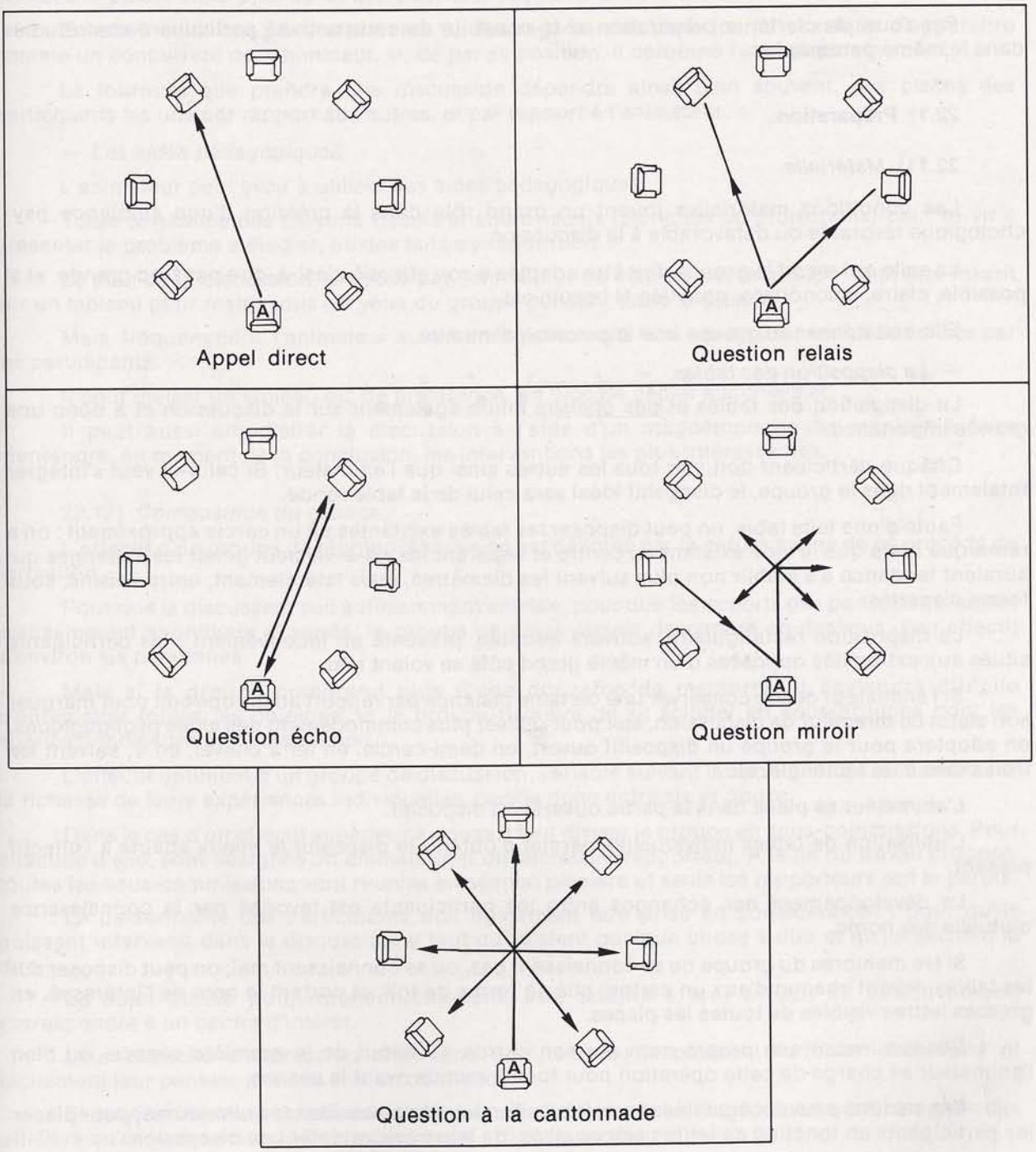
21.23) *Les silences.*

Le silence peut être considéré comme une technique. Il est angoissant et pesant. Il déclenche une réaction de survie. On observe qu'un groupe ayant supporté pendant plusieurs secondes un silence, devient, dans bien des cas, bavard, par peur (inconsciente).

Il est à utiliser surtout en début de séance. Mais l'animateur doit savoir le limiter (une minute semble un maximum). Car il arrivera un moment où le groupe ayant surmonté son angoisse, pourra se servir de la même technique contre l'animateur.

21.24) *Les synthèses.*

Les synthèses sont très efficaces pour faire progresser un groupe. De temps en temps, l'animateur arrête la discussion et fait un résumé des idées émises. Le groupe peut mesurer ainsi les progrès effectués.



22. LA RÉUNION DISCUSSION.

La réunion discussion est un puissant moyen :

— d'information ;

— et de formation.

A CONDITION QU'ELLE SOIT DIRIGÉE PAR UN ANIMATEUR COMPÉTENT c'est-à-dire capable d'exploiter des phénomènes de groupe.

Retenir :

> IL EST PLUS FACILE DE CHANGER LES HABITUDES D'UN GROUPE QUE CELLES D'UN INDIVIDU

Par souci de clarté, la préparation et la conduite de cette activité particulière sont étudiés dans le même paragraphe.

22.1) **Préparation.**

22.11) *Matérielle.*

Les conditions matérielles jouent un grand rôle dans la création d'une ambiance psychologique favorable ou défavorable à la discussion.

La salle qui reçoit le groupe doit être adaptée à son effectif, c'est-à-dire pas trop grande, et si possible, claire, insonorisée, chauffée si besoin est.

Elle doit donner au groupe une impression d'intimité.

— *La disposition des tables.*

La disposition des tables et des chaises influe également sur la discussion et a donc une grande importance.

Chaque participant doit voir tous les autres ainsi que l'animateur. Si celui-ci veut s'intégrer totalement dans le groupe, le dispositif idéal sera celui de la table ronde.

Faute d'une telle table, on peut disposer les tables existantes en un cercle approximatif ; on a remarqué alors que le vide existant au centre et séparant les vis-à-vis peut gêner les échanges qui auraient tendance à s'établir non plus suivant les diamètres, mais latéralement, entre voisins, sous forme d'apartés.

La disposition rectangulaire, souvent adoptée, présente un inconvénient : les participants situés aux extrémités opposées d'un même grand côté se voient mal.

Si l'animateur désire conserver une certaine distance par rapport au groupe soit pour marquer son statut de directeur de discussion, soit pour utiliser plus commodément des aides pédagogiques, on adoptera pour le groupe un dispositif ouvert, en demi-cercle, en fer à cheval, en V, suivant les trois côtés d'un rectangle, etc.

L'animateur se place dans la partie ouverte du dispositif.

L'utilisation de tables individuelles permet d'obtenir le dispositif le mieux adapté à l'effectif présent.

Le développement des échanges entre les participants est favorisé par la connaissance mutuelle des noms.

Si les membres du groupe ne se connaissent pas, ou se connaissent mal, on peut disposer sur les tables devant chacun d'eux un carton, plié en forme de toit, et portant le nom de l'intéressé, en grosses lettres visibles de toutes les places.

Chacun inscrit son propre nom sur son carton au début de la première séance, ou bien l'animateur se charge de cette opération pour tout le monde avant la séance.

Ces cartons peuvent également servir à l'animateur, lors des séances ultérieures, pour placer les participants en fonction de leurs personnalités, de leur comportement en discussion.

— *La répartition des membres du groupe.*

Ceux qui parlent peu sont placés de préférence face à l'animateur, constamment sous son regard, ils sont conduits à répondre plus souvent aux questions lancées à la cantonade, parce qu'ils ont toujours l'impression qu'on s'adresse à eux.

Si deux antagonistes se dévoilent dans le groupe, on doit éviter de les placer face à face ; ils passeraient leur temps à se " renvoyer la balle ", et poursuivraient un dialogue excluant les autres participants ; il vaut mieux les placer sur le même côté du V, ou du fer à cheval, mais non côte à côte.

Si deux voisins, en raison de leurs affinités, s'engagent dans des apartés trop fréquents, il y a intérêt à les séparer.

D'une manière plus générale, les sous-groupes qui se forment par proximité ne peuvent se renforcer si l'animateur opère à chaque séance un brassage des participants en les faisant systématiquement changer de place.

Si le groupe comprend un " expert ", amené à prendre fréquemment la parole, l'animateur a intérêt à le placer aussi près de lui que possible, c'est-à-dire à une extrémité du dispositif.

En effet, celui qui parle attire vers lui les regards des participants et risque d'apparaître comme un concurrent de l'animateur, si, de par sa position, il détourne l'attention de celui-ci.

La tournure que prendra une discussion dépendra ainsi, bien souvent, des places des participants les uns par rapport aux autres, et par rapport à l'animateur.

— *Les aides pédagogiques.*

L'animateur peut avoir à utiliser des aides pédagogiques.

Toute la gamme des moyens visuels et audiovisuels (planches ou projections) peut servir à présenter le problème à étudier, ou des faits s'y rapportant.

Le plan de la discussion, proposé par l'animateur ou élaboré par le groupe, peut être inscrit sur un tableau pour rester sous les yeux du groupe pendant toute la séance.

Mais, fréquemment, l'animateur aura à enregistrer ou à faire enregistrer les idées émises par les participants.

Il peut utiliser un tableau ou, de préférence, un bloc de papier sur chevalet.

Il peut aussi enregistrer la discussion à l'aide d'un magnétophone de manière à faire réentendre, au moment de la conclusion, les interventions les plus intéressantes.

22.12) *Composition du groupe.*

L'effectif d'un groupe de réunion discussion est délimité par la nature même de ce procédé de formation.

Pour que la discussion soit suffisamment animée, pour que les apports des participants soient suffisamment abondants et variés, le groupe ne devra jamais descendre en-dessous d'un effectif d'environ six personnes.

Mais si le groupe comprend plus d'une douzaine de membres, il deviendra difficile d'enregistrer toutes les opinions, et le groupe risquera de se scinder en sous-groupes dont les apartés handicaperont la discussion.

L'effectif optimum d'un groupe de discussion, variable suivant la spontanéité des membres et la richesse de leurs expériences individuelles, oscille donc entre six et douze.

Dans le cas d'un effectif supérieur à douze il faut diviser le groupe en sous-commissions. Pour chacune d'elle, sont désignés un animateur et un secrétaire rapporteur. A la fin du travail proposé, toutes les sous-commissions sont réunies en séance plénière et seuls les rapporteurs ont la parole.

La personnalité des participants doit également être prise en considération : pour qu'ils puissent intervenir dans la discussion, il faut qu'ils aient quelque chose à dire et qu'ils sachent le dire.

Le sujet étudié doit, intellectuellement, être adapté à leur niveau et, affectivement, correspondre à un centre d'intérêt.

Leur capacité d'expression orale doit être telle qu'ils puissent formuler clairement et facilement leur pensée, une fois mis en confiance.

Si ces conditions sont réalisées, la réunion-discussion peut être employée aussi bien avec des officiers qu'avec des élèves officiers, des sous-officiers, ou des militaires du rang.

22.13) *Préparation intellectuelle.*

Certains pédagogues avancent que moins un animateur a d'idées sur le sujet et plus il sera compétent pour animer un débat.

D'autres, au contraire, affirment qu'il doit connaître à fond son sujet.

C'est un faux problème. Car tout est fonction de l'objectif fixé pour la réunion. Ce dernier doit être formulé, comme tout objectif pédagogique, d'une manière concrète.

Par exemple : je veux qu'à la fin de la séance, le groupe :

— ait pris la décision de ...
— ait donné son avis sur ...
— soit capable d'énoncer ...
— ait résolu tel problème etc.

De ces objectifs dépendra la préparation de la réunion.

Avec les deux premiers objectifs de l'exemple choisi, la réunion aura un déroulement dit " non directif " c'est-à-dire que l'animateur n'a pas de solution à fournir ni de " réponse-école ". La préparation se limite donc à l'aspect matériel.

En revanche, avec les deux derniers objectifs, la réunion est " directive ".

L'animateur donne en conclusion, la solution ou les points du règlement. Il s'agit, dès le début de la réunion, de vérifier que tous les membres du groupe ont bien compris la règle du jeu : le groupe, dans ce cas, n'a pas un pouvoir de décision, il cherche à découvrir des principes ou des solutions connues de l'instructeur. Il est à noter également que l'attitude de l'animateur quelle que soit la réunion (directive ou non directive), ne change pas. Il sera toujours ferme sur la forme et neutre sur le fond (sauf à la conclusion).

Dans le cas d'une réunion directive, c'est à l'animateur que revient, avant la séance, le soin de délimiter, analyser et définir le problème à étudier.

On dit souvent qu'un problème bien posé est à moitié résolu.

L'animateur prépare à cet effet un exposé introductif suivi d'une question de démarrage, destinée à engager la discussion dans la bonne voie.

L'animateur peut également prévoir des étapes dans la discussion, avec un minutage approximatif pour chacune ; il doit alors conduire les participants d'une étape à l'autre par des questions de transition.

Il peut enfin préparer un plan complet de la discussion s'il pense être en mesure de le faire endosser par le groupe (sans d'ailleurs s'obstiner si les participants élaboraient un autre plan aussi valable, et restant dans les limites du sujet).

A chaque étape de l'étude, il est possible de proposer un mode de discussion des points importants, par exemple :

— avantages et inconvénients d'une action envisagée ;
— classement des participants en POUR et CONTRE cette action, avec justification par réponse à la question POURQUOI ;
— étude critique d'une méthode de travail par réponses aux questions : QUOI, OU, QUAND, QUI, COMMENT, POURQUOI.

Enfin, animateur et participants doivent aboutir à une conclusion terminant la séance.

Cette conclusion, présentée par l'animateur, fait la synthèse des arguments fournis en cours de séance par les participants.

Mais ces arguments peuvent aboutir à une idée maîtresse élaborée par l'animateur au cours de la préparation.

PRÉPARATION D'UNE RÉUNION
TRAVAIL DE L'ANIMATEUR

1. — Définition précise du problème à étudier et choix du mode de travail :
   - 11. Choix
   - 12. Limite
   - 13. Analyse

   } du problème.
   - 14. Table ronde.
   - 15. Suite d'exposés.
   - 16. ...

2. — Rédaction de l'exposé introductif et de la question de démarrage.

3. — Délimitation des étapes de la discussion (voire proposition d'un plan) :
   - 31. Minutage.
     - 31.1) Accueil - présentation.
     - 31.2) Débat.
     - 31.3) Pauses.
     - 31.4) Conclusions.
     - 31.5) Questions.
   - 32. Questions de transition.

4. — Etablissement d'un mode de discussion des points importants :
   - 41. Avantages - Inconvénients.
   - 42. Pour ou contre ; Pourquoi ?
   - 43. Etude critique.

5. — Préparation des éléments d'une conclusion.

6. — Préparation matérielle :
   - 61. Supports : Écrans, tableaux, crayons.
     Matériels de projection.
   - 62. Dossier de réunion : Ordre du jour, documentation.

22.2) **Le déroulement et la conduite d'une réunion.**

Une réunion suit généralement le schéma suivant :

22.21) *Accueil.*

L'accueil consiste à créer une ambiance de détente afin d'atténuer le sentiment d'inquiétude décrit au paragraphe consacré aux phénomènes de groupe.

Si les participants ne se connaissent pas, chacun se présente à sa manière.

S'ils se connaissent, mais n'ont pas l'habitude de travailler ensemble, ils peuvent également exprimer ce qu'ils attendent de la réunion. Il n'y a pas de règle stricte en la matière, mais il est bon que chaque membre s'exprime, à tour de rôle, au début de la séance.

Pendant cette phase, l'animateur s'attachera à n'intervenir que rarement et à avoir une attitude souriante et détendue.

22.22) *Introduction.*

Dès que l'animateur sent que le groupe est prêt à discuter, il réclame le silence. Il expose clairement les objectifs de la réunion. Pour ce faire, il se sert des aides pédagogiques à sa disposition (tableau, rétroprojecteur, etc.)

Il vérifie que tous les membres du groupe sans exception ont bien compris ces objectifs. Beaucoup de participants arrivent à la réunion avec des " a priori " ; il est toujours très difficile de les faire disparaître.

Puis il définit le rôle qu'il jouera durant la séance, neutre sur le fond, ferme sur la procédure.

Cette précaution est très importante. Son omission peut déclencher un blocage du groupe qui RISQUE d'interpréter l'attitude de l'animateur comme un essai de manipulation.

22.23) *Échauffement.*

L'animateur rend la parole au groupe. Presque toujours un silence fait suite à la première intervention de l'animateur. Les membres du groupe s'observent.

L'animateur veillera (par une attitude encourageante) à ce que le silence ne soit pas interprété comme une sanction imposée au groupe. Si au bout de trente secondes, personne ne s'est décidé à parler (cas rare avec un bon animateur) il posera une question ouverte au groupe, le forçant à réagir.

Dès que la discussion est commencée il se tait, se contentant de ramener au sujet ceux qui s'en écartent.

22.23) *Organisation du travail : présentation ou élaboration du plan de travail.*

L'échauffement avait pour but de mettre les membres du groupe en confiance. Dès que la détente règne, l'organisation du travail s'impose. L'animateur propose donc un plan au groupe qui peut le modifier. Dès qu'il est accepté, l'animateur en devient le gardien.

22.24) *La discussion proprement dite.*

a) L'animateur observe le groupe sur le plan affectif sans prendre position sur le fond du débat.

Il admet toutes les idées à condition qu'elles aient un rapport avec le sujet de la discussion.

Il ne porte aucun jugement de valeur sur les avis émis. Son attitude est exempte de préjugés et d' " a priori " qui défavoriseraient l'expression spontanée.

Mais il est à l'écoute de tout ce qui se dit. Il note tout (ou fait noter) en vue des synthèses partielles à faire par la suite.

b) Il est ferme sur la procédure.

Il ramène au sujet ceux qui s'en écartent.

Il fait taire les bavards, mais parler les silencieux en utilisant le jeu des questions.

Il rappelle les contraintes horaires.

c) Il favorise les interactions à l'aide des techniques d'animation exposées au paragraphe précédent. Dans un groupe, il arrive souvent que plusieurs personnes expriment à la fois des idées différentes. Dans ce cas, l'animateur doit faire preuve de fermeté. Par exemple : " trois idées viennent d'être émises, nous les étudierons successivement. Que pense le groupe de la première ? ".

d) Il favorise la progression du groupe en faisant de temps en temps des synthèses partielles.

Aucune règle de temps n'existe pour ces synthèses, elles sont fonction de la richesse du groupe.

L'attention de l'animateur doit être maintenue tout au long de la discussion pour ne rien oublier.

e) Enfin, par son attitude l'animateur suscite la spontanéité et la participation de tous les membres.

L'ambiance de travail est le facteur le plus important. Car c'est de celle-ci que dépendent non seulement la mémorisation des connaissances mais également la motivation, le moral et la discipline des élèves.

22.25) *La conclusion.*

L'animateur récapitule toutes les conclusions partielles pour aboutir à la conclusion générale du groupe.

A partir de ce moment là, il peut sortir de sa neutralité et faire un court exposé sur ses idées personnelles.

Il compare les objectifs initiaux à la conclusion finale et en tire les enseignements nécessaires et les mesures qui s'imposent.

En résumé :

L'animateur doit s'efforcer de comprendre tout le parti qu'il peut tirer de la dynamique du groupe, et acquérir un état d'esprit qui la favorise au maximum afin d'améliorer, par-là même, l'efficacité de l'instruction.

ATTENTION !

Eviter d'arrêter la discussion et de procéder à un tour de table car cela " casse " les interactions de groupe et risque de conduire à une impasse.

22.3) FORMES PARTICULIÈRES DE RÉUNIONS DISCUSSIONS

22.31) *L'étude de cas.*

L'étude de cas est une discussion sur un sujet présenté de manière particulièrement concrète et objective.

Le sujet est constitué par un fait vécu, mettant en cause plusieurs personnages et posant un problème d'organisation, de commandement, de relations humaines, etc.

Il s'agit donc d'un mode particulier de l'étude de problème.

La présentation du sujet est standardisée et n'est pas laissée à l'initiative de l'instructeur.

Elle peut prendre, en effet, les formes suivantes :

— remise à chaque participant d'un document écrit, comportant le récit du cas avec tous les renseignements sur la situation et les personnages nécessaires pour le démarrage de la discussion ;

— présentation du cas au groupe sous forme audiovisuelle.

L'instructeur n'intervient que comme animateur de la discussion et ne possède, sur le cas, aucun renseignement de plus que ceux fournis aux élèves.

Le cas présenté comporte très souvent un conflit suivi d'une prise de décision.

La discussion s'oriente alors sur l'étude de la situation et la recherche d'une solution en se mettant à la place du personnage intéressé.

La décision prise peut être indiquée dans la présentation initiale du cas ; la discussion démarre alors sur l'appréciation de la solution choisie. La présentation du cas peut être faite en deux (ou plusieurs) parties. Après la présentation de la situation et les commentaires qu'elle entraîne, l'instructeur fait rebondir la discussion, en présentant la décision prise dont les élèves discutent alors la valeur et l'opportunité.

L'étude de cas ne porte tous ses fruits qu'à deux conditions :

— les cas présentés doivent être authentiques ; il convient donc, avant d'envisager l'emploi de ce procédé, de collecter les cas et d'en constituer un fichier. En effet, les élèves ne s'intéressent à un cas que dans la mesure où il s'est réellement posé ; la morale pédagogique la plus élémentaire interdit de présenter aux élèves comme authentiques les cas bâtis de toutes pièces. Bien entendu, les cas peuvent toutefois être rendus anonymes par la modification des noms de personnes et de lieux et de certains points de détail ;

— les problèmes posés par les cas doivent s'adapter au programme d'instruction. Les cas doivent mettre en jeu des fonctions et des situations qui seront prochainement celles des élèves. Les conflits et les problèmes présentés doivent être de ceux qui se posent habituellement et qui suscitent, dans la réalité, des difficultés justifiant leur introduction dans le programme d'instruction.

22.32) *Le jeu de rôles.*

La discussion d'un cas peut être rendue particulièrement vivante en faisant jouer tout ou partie du cas et en en distribuant les rôles aux élèves.

Les élèves-acteurs doivent se mettre " dans la peau des personnages " du cas. Les dialogues sont improvisés ; chacun s'exprime en toute spontanéité et l'instructeur anime ce " jeu dramatique " de manière à dégager des éléments de discussion. Il distribue les rôles, il fait jouer d'abord des scènes faciles pour " échauffer " les acteurs, il peut faire recommencer une scène en changeant la distribution, voire même en inversant les rôles des protagonistes d'un conflit

Le jeu de rôles (parfois appelé improprement " psychodrame " ou " sociodrame ") est extrêmement riche en enseignements.

Guidées par un bon animateur, les personnalités s'extériorisent, se heurtent, la situation évolue en fonction de la manière dont les rôles sont joués.

La critique menée ensuite, sous forme de discussion réunissant acteurs et spectateurs, permet de prendre conscience de l'influence du tempérament sur les décisions et de la difficulté de comprendre autrui, de se mettre à sa place. L'analyse du jeu des acteurs met en relief des erreurs à éviter, des attitudes favorables à la résolution d'un problème humain et peut aboutir à la formation de règles pratiques, plus ou moins générales.

Ce procédé exige, de l'instructeur, un talent particulier d'animateur et une grande maturité de caractère.

22.33) *Le Philips 6/6.*

Le procédé.

La technique de la réunion discussion n'est utilisable qu'avec des groupes de 6 à 12 membres. Le problème reste donc posé pour un chef de section (peloton, brigade, etc.) qui ne dispose pas d'un encadrement suffisant et qui veut rendre son instruction active. Le procédé Philips 6/6 répond à ce besoin.

Les participants sont divisés par l'animateur en sous-groupes de 5 à 6 personnes qui désignent chacun un rapporteur. Une discussion libre commence dans chacun d'entre eux. Elle dure en principe 6 minutes. Les rapporteurs se réunissent ensuite pour présenter et défendre devant le public les positions de leurs sous-groupes respectifs et cherchent ensemble avec l'aide de l'animateur à rapprocher ces positions. Cette phase dure de nouveau 6 minutes après lesquelles les discussions reprennent à l'intérieur des sous-groupes, etc.

La séance est ainsi divisée en plusieurs séquences (en général deux ou trois) comprenant chacune une discussion libre par sous-groupe, suivie d'une discussion entre rapporteurs sous la direction de l'animateur. Le but est de se rapprocher par étapes d'une solution qui satisfasse la majorité de l'assemblée.

L'animateur fait respecter le minutage et décide du nombre de séquence : il arrête le processus quand il estime que l'accord entre les différents sous-groupes est suffisant ; il tire les conclusions ensuite.

Pendant la discussion des rapporteurs, les autres participants doivent rester silencieux. Cette consigne est souvent difficile à faire respecter, car l'assemblée accuse les rapporteurs de ne pas être fidèles aux idées de leurs groupes. Un compromis souvent utile consiste à autoriser les communications écrites entre chaque sous-groupe et son rapporteur.

La disposition de la salle doit permettre aux participants de se réunir par sous-groupes autour de petites tables dont la disposition générale est plus ou moins circulaire. Les rapporteurs se regroupent au centre pendant la deuxième phase et doivent être vus de tous.

Usage du procédé.

On propose comme sujets de discussion des cas simples et courts appelés " incidents critiques ".

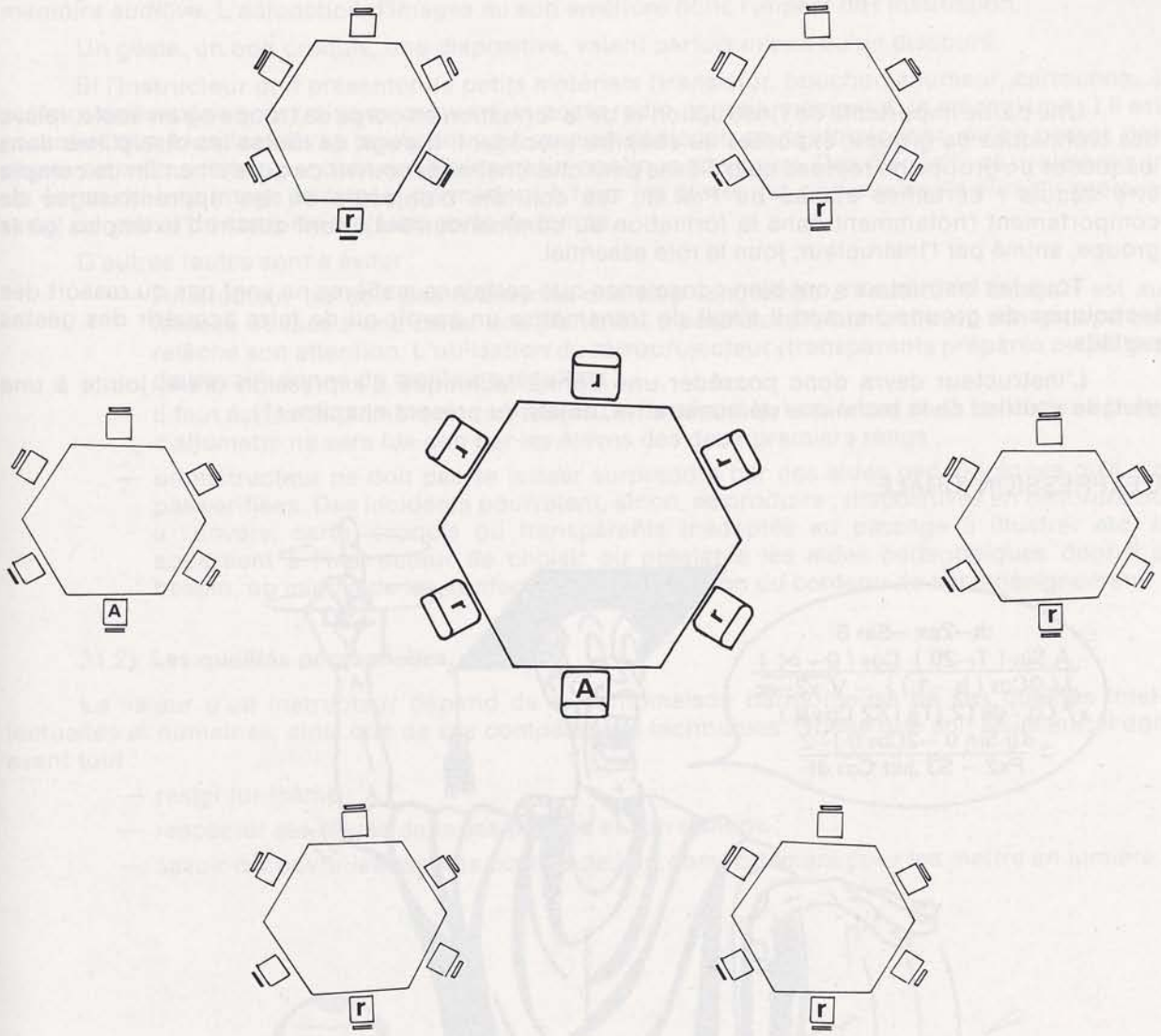
Ceux-ci peuvent comporter une série de réponses toutes prêtes entre lesquelles on demande aux participants de faire un choix.

La méthode Philips 6/6 apparaît souvent à ceux qui ont déjà pratiqué l'étude de cas comme assez grossière. Elle est pourtant très utile.

En début de formation elle permet de familiariser les participants avec " l'animation " et de les aider à assimiler certains principes élémentaires qui leur éviteront par la suite de trébucher sur des difficultés mineures.

Pendant cette période, il est infiniment préférable de proposer au groupe des " incidents critiques " faciles que de lui donner des exercices comportant une série de réponses. L'expérience montre que la présence de ces réponses est un obstacle à une analyse complète du cas.

Au contraire, en fin de formation, les " incidents critiques " avec liste de réponses, permettent d'obliger les participants, déjà rodés à l'analyse des cas, à prendre une décision rapide. L'animateur est alors très strict sur le minutage et cherche à provoquer un accord du groupe sur une décision commune.



DISPOSITIF EN PHILIPS 6/6

CHAPITRE 3

LES TECHNIQUES DE L'INSTRUCTEUR L'EXPRESSION ET LA DÉMONSTRATION

Une partie importante de l'instruction et de la formation en corps de troupe ou en école, relève des techniques de groupe, exposées au chapitre précédent. Il s'agit de toutes les disciplines dans lesquelles un groupe de recrues ou d'élèves peut chercher et découvrir ce qui doit en fin de compte être acquis : certaines étapes du P.M.G., les contrats d'objectifs ou les apprentissages de comportement (notamment dans la formation au commandement), sont autant d'exemples où le groupe, animé par l'instructeur, joue le rôle essentiel.

Tous les instructeurs ont bien conscience que certaines matières ne sont pas du ressort des techniques de groupe : quand il s'agit de transmettre un savoir ou de faire acquérir des gestes parfaits

L'instructeur devra donc posséder une bonne technique d'expression orale, jointe à une parfaite maîtrise de la technique démonstrative, objets du présent chapitre (1).

L'EXPRESSION ORALE

(1) Voir les attitudes pédagogiques :
— informer et démontrer (titre 3, chapitre I) ;
— interroger et faire chercher (titre 4, chapitre II).

31. LA TECHNIQUE D'EXPRESSION ORALE.

Elle a trait essentiellement à la capacité de l'instructeur d'employer judicieusement les aides pédagogiques, et surtout à ses qualités personnelles.

En outre, elle met en œuvre certains procédés.

31.1) **L'emploi des aides pédagogiques.**

Elles contribuent au maintien ou à la relance de l'attention. *La mémoire visuelle* renforce la *mémoire auditive.* L'adjonction d'images au son améliore donc l'impact de l'instruction.

Un geste, un bon croquis, une diapositive, valent parfois mieux qu'un discours.

Si l'instructeur doit présenter de petits matériels (transistor, bouchon allumeur, cartouche...) ou faire des expériences (mise en œuvre d'un poste radio, fonctionnement d'un mécanisme...) il est essentiel que *tous les élèves* puisssent voir sans se déplacer, se contorsionner, ou se passer des objets de main en main pendant que l'instructeur continue son cours. Des diapositives projetées sur un écran ou une image télévisée, permettent à tous les élèves (et non aux seuls élus du premier rang) de voir et de comprendre sans perte de temps.

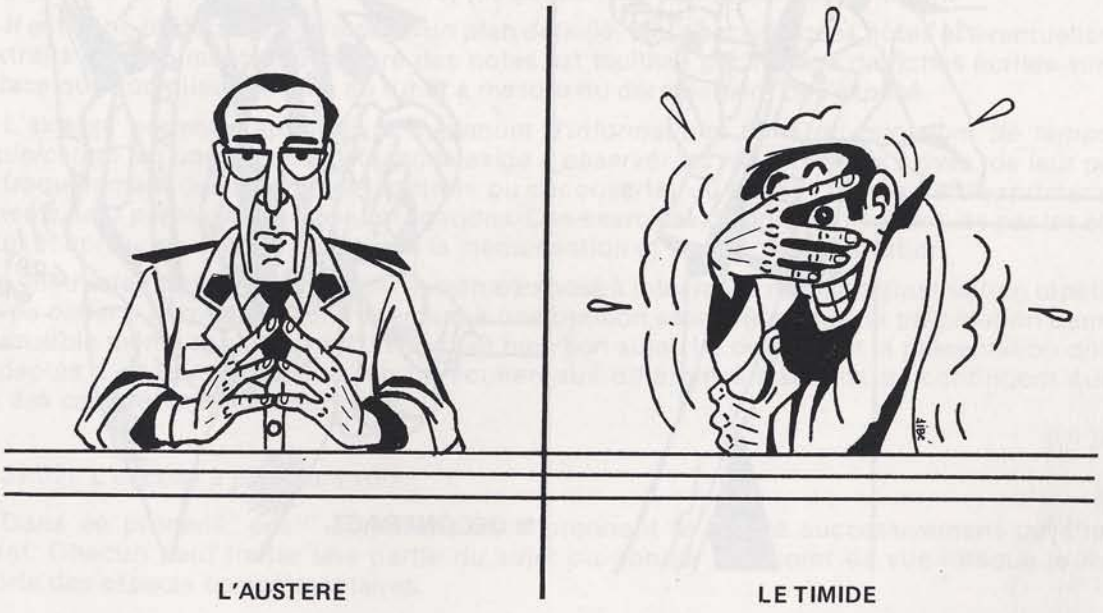
D'autres fautes sont à éviter :

- l'instructeur ne doit pas tourner le dos trop longtemps à l'auditoire lorsqu'il est au tableau ou face à une carte, une planche... il perd alors le contact avec son groupe qui relâche son attention. L'utilisation du rétroprojecteur (transparents préparés ou plages de travail) donne de meilleurs résultats ;
- il faut écrire lisiblement sur un tableau en sachant qu'une lettre de la taille d'une boîte d'allumette ne sera lue que par les élèves des deux premiers rangs ;
- un instructeur ne doit pas se laisser surprendre par des aides pédagogiques qu'il n'a pas vérifiées. Des incidents pourraient, sinon, se produire : diapositives en désordre ou à l'envers, carte, croquis ou transparents inadaptés au passage à illustrer etc. Il appartient à l'instructeur de choisir au préalable les aides pédagogiques dont il a besoin, ou mieux, de les confectionner en fonction du contenu de son enseignement.

31.2) **Les qualités personnelles.**

La valeur d'un instructeur dépend de la combinaison harmonieuse de ses qualités intellectuelles et humaines, ainsi que de ses compétences techniques. Quelle que soit sa valeur, il doit avant tout :

- rester lui-même ;
- respecter ses élèves dans ses paroles et son attitude ;
- savoir découvrir les aspects positifs de leur comportement pour les mettre en lumière.



L'AUSTERE LE TIMIDE

Parmi les qualités humaines on peut citer l'intérêt et la sympathie pour autrui, la patience, le sang-froid, le sens de l'humour, la facilité d'expression (élocution, variété du vocabulaire...) la capacité de se critiquer pour s'améliorer, et la faculté d'observer ses élèves. L'important est d'établir et de *conserver un contact humain* permanent et de ne pas le rompre par des appréciations désagréables. Un instructeur peut par contre stimuler ou réprimander un groupe ou un élève isolé s'il a le sentiment que ceux-ci peuvent mieux faire ou se laissent aller. Encore faut-il procéder avec le tact et la mesure nécessaires, et s'abstenir de tout propos inutilement blessant.

Quelques dispositions psychologiques sont, en outre, indispensables :

— avoir envie d'instruire ;

— croire à ce que l'on enseigne ;

— voir avec les yeux de l'élève le contenu et les difficultés de l'instruction et l'adapter en conséquence.

Certains possèdent d'emblée ces qualités : ils savent instruire. Mais généralement, *on ne naît pas instructeur, on le devient.*

L'enseignement parvenant à la conscience de l'élève par deux voies d'accès, les yeux et les oreilles, l'instructeur dispose de deux possibilités complémentaires de communication :

— ses attitudes physiques ;

— sa voix.

31.21) *Les attitudes physiques.*

Les attitudes physiques participent à l'ambiance dans laquelle le " discours " est reçu. Pour être efficace, l'instructeur doit être orienté vers son auditoire, naturel, sans rigidité ni laisser-aller (ni " garde à vous ", ni avachissement).

L'instructeur peut être assis ou debout.

Assis, il se fatigue peu, est à même de consulter ses documents, mais risque de se laisser tenter par la lecture pure et simple, sans utilisation d'aides pédagogiques.

Debout, il peut se déplacer à bon escient (éviter de jouer à " l'ours en cage ").

En fait, il faut savoir passer d'une posture à l'autre. Nombre d'instructeurs sont gênés par leurs mains dont ils ne savent que faire (" inélégance des mains dans les poches, rigidité des bras " tombants " ou croisés, distraction provoquée par " les tics manuels ").

La solution consiste à être assez pénétré de son sujet et centré sur les élèves pour oublier son corps. Postures et gestes s'améliorent alors très vite au fil des séances.

Les gestes de l'instructeur complètent utilement son discours. Leur absence endort, leur excès distrait (éviter les tics dont les élèves sont friands),

Le regard : l'instructeur doit regarder son auditoire pour contrôler l'impact de ses propos. Eviter la "sélection abusive " qui consiste à regarder toujours les mêmes : c'est éprouvant pour les exclus qui ne maintiennent pas leur attention.

31.22) *La voix.*

La voix est un moyen décisif : l'effort pourra porter sur le volume, le débit, l'articulation, l'intonation, le rythme de l'élocution (fréquence des pauses, des silences, longueur des phrases).

Il faut adapter le volume de la voix à l'importance du public (ne pas tonitruer pour trois élèves ni chuchoter devant deux cents auditeurs). Débit et intonation influencent l'attention. Il ne faut pas hésiter à ralentir dans les passages difficiles, à insister sur les points-clés et à varier l'intonation pour maintenir l'éveil : augmenter le volume de la voix attire l'attention sur des mots importants, une brève conclusion ou une " phrase-choc " ; diminuer le volume jusqu'au quasi-chuchotement suscite la curiosité.

Il est nécessaire de s'entraîner à l'expression orale : on peut lire à haute voix pour exercer sa respiration et son intonation, parler en public pour apprendre à garder le contact, lire des textes de difficulté croissante, surtout utiliser un magnétophone ou mieux un magnétoscope et accepter de se soumettre à la critique d'un camarade...

31.3) **Les procédés.**

Les instructeurs disposent d'une panoplie de procédés : l'exposé individuel, l'exposé à plusieurs voix, la tribune et le sketch.

31.31) *L'exposé individuel.*

L'instructeur peut improviser, " lire son cours ", ou encore s'appuyer sur un plan et quelques notes.

L'improvisation est très difficile. Elle est déconseillée. La réflexion nécessaire, le choix des termes, des enchaînements exigent un effort tel que l'instructeur est incapable d'observer en même temps les réactions des élèves.

La lecture d'un texte rend l'exposé pénible à suivre et souvent monotone (il vaut mieux écrire en langage parlé un texte destiné à être lu) ; le contact avec l'auditoire est limité.

Il est donc préférable de s'aider d'un plan détaillé, d'utiliser quelques notes et éventuellement des extraits de documents. La lecture des notes est facilitée par l'usage de fiches écrites sur une seule face que l'on glisse de côté au fur et à mesure du déroulement de l'exposé.

L'exposé permet d'apporter *le maximum d'informations* dans *un minimum de temps. La communication est unilatérale.* L'efficacité exige *d'observer les réactions des élèves,* de leur poser, assez fréquemment des questions (contrôle ou découverte) ou de leur permettre d'exprimer leurs sentiments, leur perplexité, leurs interrogations. Des exercices d'application effectués par les élèves pendant et après une séance renforcent la mémorisation et facilitent l'assimilation.

L'instructeur qui doit prononcer le même exposé à intervalles réguliers (instruction répétitive) risque de céder à la routine. Contrairement à une opinion assez répandue, la préparation demeure indispensable même et surtout si l'on connaît bien son sujet. Le contenu et la présentation doivent être adaptés à chaque groupe et, en particulier, aux différentes fractions de contingent qui ont toutes des caractéristiques différentes.

31.32) *L'exposé à plusieurs voix.*

Dans ce procédé, des " conférenciers " prennent la parole successivement ou alternativement. Chacun peut traiter une partie du sujet ou donner son point de vue lorsque le thème comporte des aspects complémentaires.

Ce procédé met en œuvre une petite équipe d'instructeurs ce qui implique *une préparation en commun* de la séance : répartition du travail, minutage, aides pédagogiques...

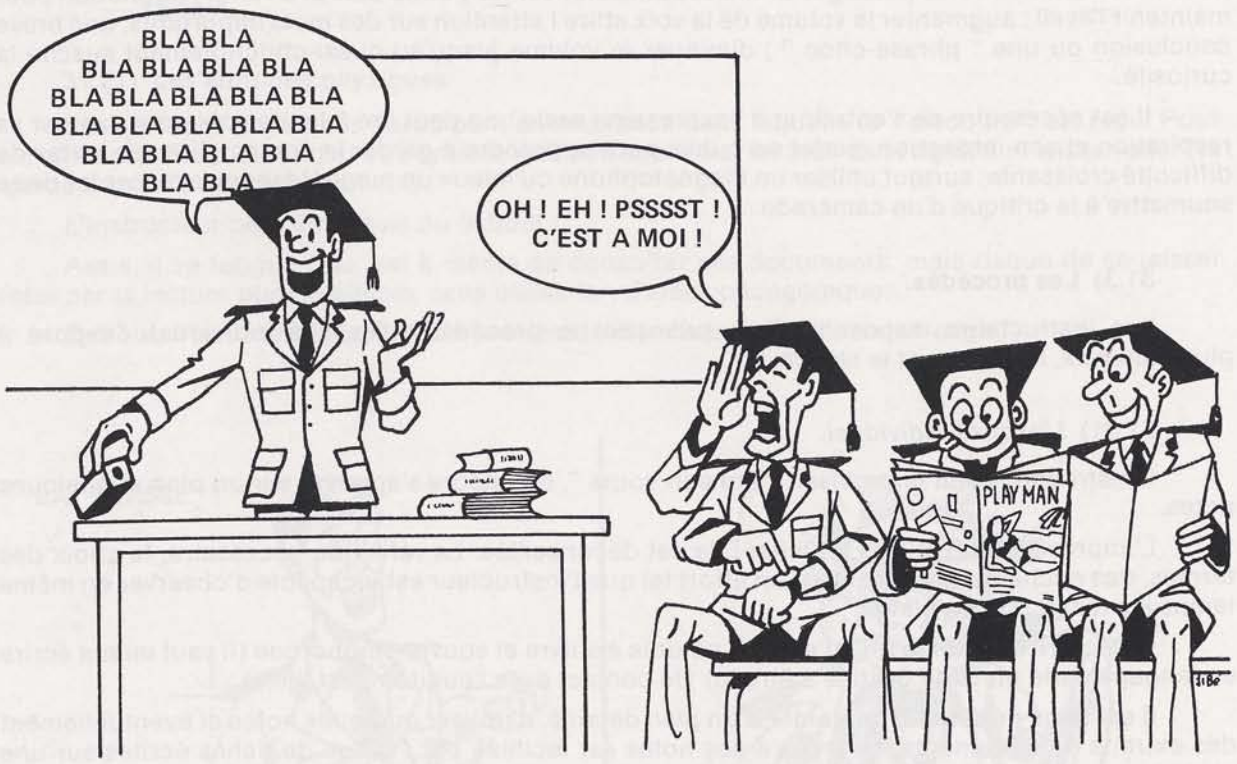
Là encore, il faut éviter *la communication à sens unique.* Tout instructeur dont ce n'est pas le tour de parole, doit *observer* les réactions des élèves et, s'il y a lieu, demander à " l'orateur " d'apporter des informations complémentaires. Il faut aussi, en cours et en fin de séance, questionner les élèves, leur permettre de poser des questions ou d'exprimer des remarques et suggestions.

L'intérêt suscité par la variété des voix et le caractère personnel des points de vue exprimés, facilitent grandement ces *échanges* et maintiennent l'attention en éveil.

Un contrôle final est indispensable pour vérifier la compréhension et l'assimilation du message.

Ce procédé donne de bons résultats lorsqu'il s'agit d'informer de jeunes recrues sur le déroulement d'un cycle d'instruction, une manœuvre qui va avoir lieu, ou un prochain séjour d'unité en centre commando. En école, il s'applique parfaitement à la formation militaire générale ou au cours " emploi des armes ".

L'EXPOSÉ A PLUSIEURS VOIX



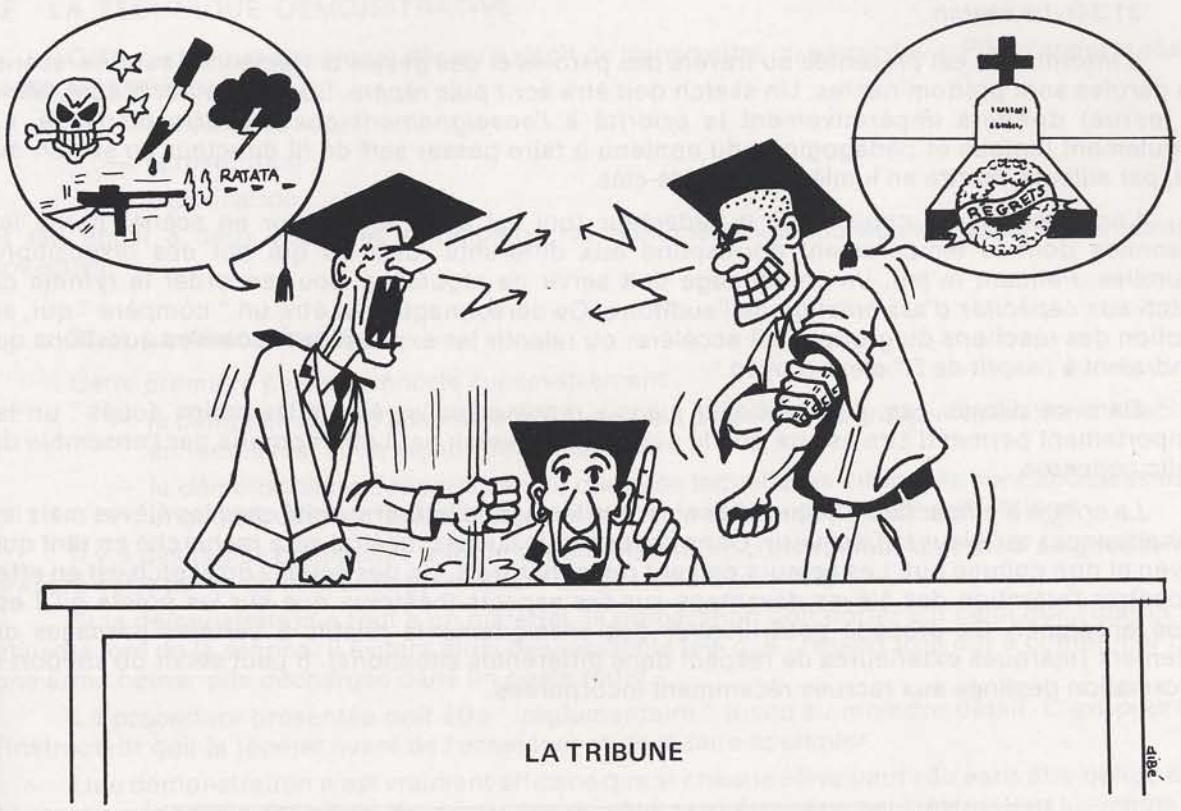
31.33) *La tribune.*

Une équipe d'instructeurs s'assied derrière une table, sur une estrade, face aux élèves. Le sujet est présenté sous forme de discussion entre les instructeurs, l'un d'eux faisant fonction de président et d'animateur. Les points de vue exprimés peuvent être spontanés ou avoir été *préparés* à l'avance.

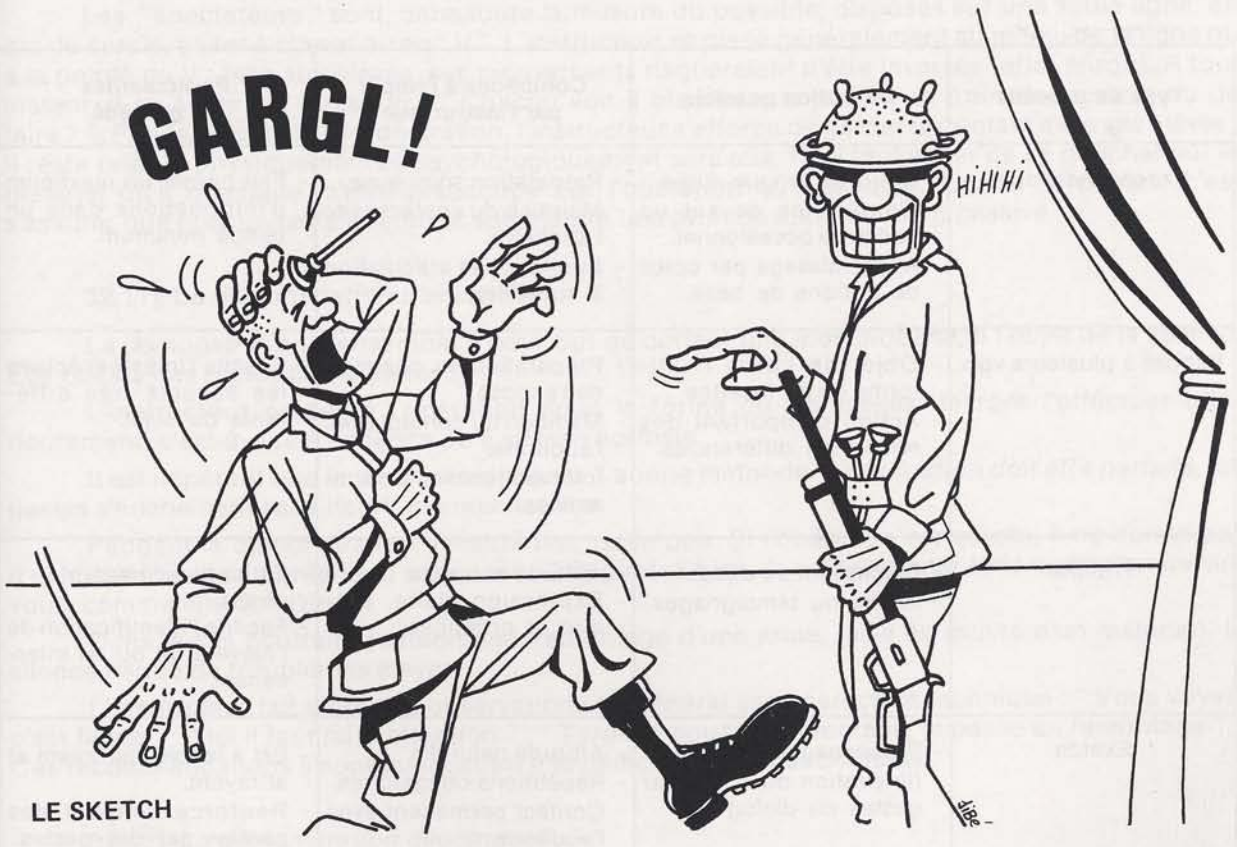
Plus les instructeurs *semblent improviser* en parlant, plus le procédé est efficace : *" Il faut faire vrai ".*

L'animateur conserve un contact visuel avec l'auditoire, ce qui lui permet de s'assurer que chacun comprend bien. Il suscite les questions des élèves et y fait répondre. Puis il clôt la séance en résumant les points de vue exprimés et en apportant la conclusion générale.

En faisant appel à des intervenants extérieurs (anciens du régiment, personnalités civiles, autres...), ce procédé laisse entrevoir des domaines d'application : témoignages, souvenirs de campagnes (mise dans l'ambiance du P.M.G.), formation morale ou civique (avec la participation de notables), sensibilisation aux actions de promotion sociale, préparation de manœuvres interarmes etc.



LA TRIBUNE



LE SKETCH

31.34) *Le sketch.*

L'information est présentée au travers des paroles et des gestes d' " acteurs " sur une scène. Les paroles sont prédominantes. Un sketch doit être *écrit* puis *répété.* Son rédacteur (cadre, élève ou recrue) donnera impérativement la *priorité* à *l'enseignement* qui doit être *dispensé.* Le déroulement logique et pédagogique du contenu à faire passer sert de fil directeur au sketch qui doit, par ailleurs, mettre en lumière les points-clés.

Les acteurs sont choisis par le rédacteur (qui est aussi le metteur en scène) parmi les personnes dont le tempérament correspond aux différents rôles ou qui ont des dispositions naturelles. Pendant le jeu, un personnage doit servir de *régulateur* pour accorder le *rythme* du sketch aux *capacités d'assimilation* de l'auditoire. Ce personnage peut être un " compère " qui, en fonction des réactions du groupe, fait accélérer ou ralentir les explications, pose les questions qui viendraient à l'esprit de l' " élève moyen ".

Dans ce dernier cas, il pourra aller jusqu'à représenter les élèves les moins doués : un tel comportement permet d'être assuré que le contenu du sketch peut être compris par l'ensemble du public concerné.

Le critère d'efficacité de ce procédé n'est pas le degré d'intérêt suscité chez les élèves mais les connaissances qu'il leur fait acquérir. Dans cet esprit, le succès théâtral sera recherché en tant que moyen et non comme but. Les acteurs doivent rester naturels. Un des écueils du sketch est en effet de centrer l'attention des élèves davantage sur ses aspects théâtraux que sur les points qu'il est censé enseigner. Ce procédé peut illustrer des enseignements relatifs à certains passages du règlement (marques extérieures de respect dans différentes situations). Il peut servir de support à l'information destinée aux recrues récemment incorporées.

LA TECHNIQUE D'EXPRESSION ORALE : LES PROCÉDÉS

Type de procédé	Utilisation possible	Conditions à remplir par l'instructeur	Particularités du procédé
Exposé individuel	- Cours de longue durée. - Conférence devant un auditoire occasionnel. - Apprentissage par cœur de notions de base.	- Préparation soigneuse. - Maintien du contact avec l'auditoire. - Intonation et articulation à surveiller.	- Fait passer un maximum d'informations dans un temps minimum.
Exposé à plusieurs voix	- Objet du cours multiforme ou à " facettes ". - Action comportant des rôles bien différenciés.	- Préparation en commun de l'exposé. - Maintien du contact avec l'auditoire. - Intervention bien personnalisée.	- Suscite l'intérêt et éclaire les aspects très différents du sujet.
Tribune	- Discussion ou débat. - Récits ou témoignages.	- Attitude naturelle. - Expression claire, précise et ordonnée.	- Est particulièrement vivant. - Facilite l'identification de l'élève à tel ou tel intervenant.
Sketch	- Personnages nombreux. - Illustration du cours par gestes ou dialogues.	- Attitude naturelle. - Répétitions obligatoires. - Contact permanent avec l'auditoire. - Diction soignée.	- Est à la fois distrayant et attrayant. - Renforce l'impact des paroles par des gestes.

32. LA TECHNIQUE DÉMONSTRATIVE.

Cette technique s'applique dès qu'il s'agit de transmettre un savoir-faire. Elle comporte essentiellement trois parties :

— la démonstration ;
— la restitution ;
— l'application ;

et fait appel à deux procédés principaux : la démonstration individuelle et la démonstration collective.

32.1) **La démonstration.**

Cette première partie comporte successivement :

— *la démonstration d'ensemble* qui consiste à présenter au groupe l'opération à effectuer, en temps réel et de façon " règlementaire " ;
— *la démonstration décomposée* au cours de laquelle les difficultés sont abordées une à une, méthodiquement, lentement et accompagnées de brèves explications.

Il y a des *règles communes* à toute la démonstration. L'instructeur doit avoir soigneusement *préparé* cette partie de la séance en répétant les gestes à démontrer.

Si la démonstration a trait à un matériel, la préparation doit porter sur celui que l'instructeur utilisera lors de la séance. Il évitera ainsi des incidents tels que : ressort trop dur à comprimer dans une arme neuve, pile déchargée dans un poste radio...

La procédure présentée doit être " règlementaire " jusqu'au moindre détail. C'est pourquoi l'instructeur doit la répéter avant de l'enseigner et de la faire appliquer.

Une démonstration n'est vraiment efficace que si chaque élève peut *voir* sans être obligé de se hausser sur la pointe des pieds, de se pencher de côté, sans être gêné par l'instructeur lui-même, par un pilier de la salle ou par le soleil dans les yeux. *Toute distraction prévisible est à bannir* (mouvements à proximité, circulation de personnes). Il faut donc attacher une importance toute particulière à la *disposition du groupe* des élèves et à la place de l'instructeur.

Les " spectateurs " sont, dans toute la mesure du possible, disposés sur une seule ligne, en arc de cercle, en fer à cheval ou en " V ". L'instructeur se place généralement au milieu de la ligne ou à la pointe du V : face aux élèves, ses mouvements risqueraient d'être inversés (effet miroir). A tout instant, il se posera la question : " Chacun voit-il bien ce que je suis en train de montrer ou de faire ? ". Pendant toute la démonstration, l'instructeur s'efforce de garder le contact avec ses élèves : il reste orienté physiquement et psychologiquement vers eux. Il lui faut éviter de se pencher sur le matériel qu'il manipule, d'être préoccupé par l'opération qu'il exécute. Garder le contact c'est s'assurer que chacun reste attentif et suit malgré une attitude apparemment passive.

32.11) *La démonstration d'ensemble.*

La démonstration d'ensemble a pour but de donner une *idée globale* de l'objet de la séance. Elle obéit à des règles particulières.

L'instructeur présente l'opération sous la forme où les élèves devront l'effectuer ultérieurement, c'est-à-dire à cadence ou à vitesse normale.

Il est impératif que leur soit enseignée la " bonne méthode " : *l'exécution doit être parfaite,* les gestes s'enchaînant sans heurt, ni amplification.

Pendant la démonstration, *l'instructeur parle peu.* Si l'opération est courte, il ne donne pas d'explications et se contente d'annoncer : " Regardez bien, je vais exécuter telle opération devant vous, comme elle doit l'être.

Dans le cas contraire (démontage, remontage d'une arme, mise en œuvre d'un matériel), le silence risque de troubler les èlèves.

L'instructeur fait alors des observations en général sans caractère technique : " Vous voyez, c'est facile " ; " Ici il faut faire attention " ; " Terminé pour le démontage, je passe au remontage "... Ces recommandations s'appliquent aussi à la *démonstration décomposée.*

32.12) *La démonstration décomposée.*

La démonstration décomposée suit la démonstration d'ensemble. Elle a pour but de faire comprendre au groupe tous les détails du savoir-faire à acquérir en insistant sur les points délicats.

Les règles suivantes s'imposent :

— l'enchaînement de l'opération est effectué à *cadence lente,* adaptée au niveau de compréhension des élèves, à la difficulté de l'exécution ;

— l'instructeur marque un temps d'arrêt entre chaque phase du mouvement pour les souligner ou mettre en relief les points-clés ;

— il veille à faire des *gestes précis et amples ;* il ne craint pas de ralentir et d'exagérer les mouvements des doigts, des mains, des bras... ;

— il s'assure que les détails sont bien observables par tous ;

— il recommence tout geste qui n'aurait pas été bien *vu par tout le groupe.*

Au cours de la démonstration décomposée, il faut donner des *explications* techniques sur les points-clés et sur ce qui ne peut être compris par la vue seule.

LES EXPLICATIONS MÉRITENT UNE ATTENTION PARTICULIÈRE ET SE DONNENT SELON DES TECHNIQUES PRÉCISES

Normalement, les propos qui éclairent un geste sont prononcés en le faisant. Il peut pourtant être nécessaire de décaler l'explication (toujours concise) avant ou après l'exécution. Il faut profiter d'un temps d'arrêt du mouvement pour *annoncer la difficulté* suivante, ou au contraire pour commenter ce qui vient d'être montré.

Les phases successives d'une opération décomposée doivent être annoncées, nommées et numérotées (le numérotage facilite la mémorisation et la restitution).

L'instructeur a également la possibilité de *poser aux élèves des questions* précises et brèves du type : " Que faut-il faire maintenant ? " ou " Pourquoi cette précaution ? ".

Il y a également intérêt, surtout si la démonstration est longue, à *susciter des questions* de la part du groupe, en profitant d'un temps d'arrêt entre deux phases : une recrue ou un élève pourra ainsi demander une explication que l'instructeur n'aura pas pensé à donner, habitué qu'il est à exécuter le mouvement.

Ces questions, d'où qu'elles viennent, maintiennent le contact et favorisent intérêt et attention.

32.2) **La restitution.**

Elle suit immédiatement la démonstration décomposée ou mieux, une nouvelle démonstration d'ensemble.

L'exécution par les élèves de la séquence qu'ils viennent de voir les familiarise avec les gestes à acquérir. Il est important qu'ils agissent très vite après avoir vu.

La restitution s'opère par *imitation :* c'est le " faites comme moi ". Instructeur et élèves font ensemble l'opération, les seconds imitant le premier. Il appartient à l'instructeur de faire rectifier au fur et à mesure les défauts les plus manifestes mais il y a toujours avantage, au début de cette phase. à prodiguer des encouragements : " ce n'est pas mal, vous voyez que ce n'est pas compliqué, recommençons, cela ira encore mieux ".

Si l'action est complexe ou si le niveau du groupe l'exige, l'exécution à l'imitation se fait tout d'abord en décomposant les difficultés, puis ensuite à cadence normale (s'il y a lieu, en comptant puis en silence et au commandement). Lorsque les gestes sont convenables, le groupe passe à *l'exécution libre.*

Chaque élève essaie de reproduire la séquence sans pouvoir, cette fois, imiter l'instructeur. Celui-ci fait recommencer les mouvements imparfaits. Cette " critique " peut être apportée par un élève dans une exécution deux par deux : l'un agit pendant que l'autre, placé en face, observe et

signale les défauts afin d'y remédier. L'instucteur passe d'un binôme à l'autre et *supervise* le travail en se consacrant surtout aux élèves les plus malhabiles. Cette phase doit être suivie d'une restitution par le groupe entier et au commandement quand la cohésion est nécessaire (maniement d'armes, manœuvres à pied, etc.).

32.3) **L'application.**

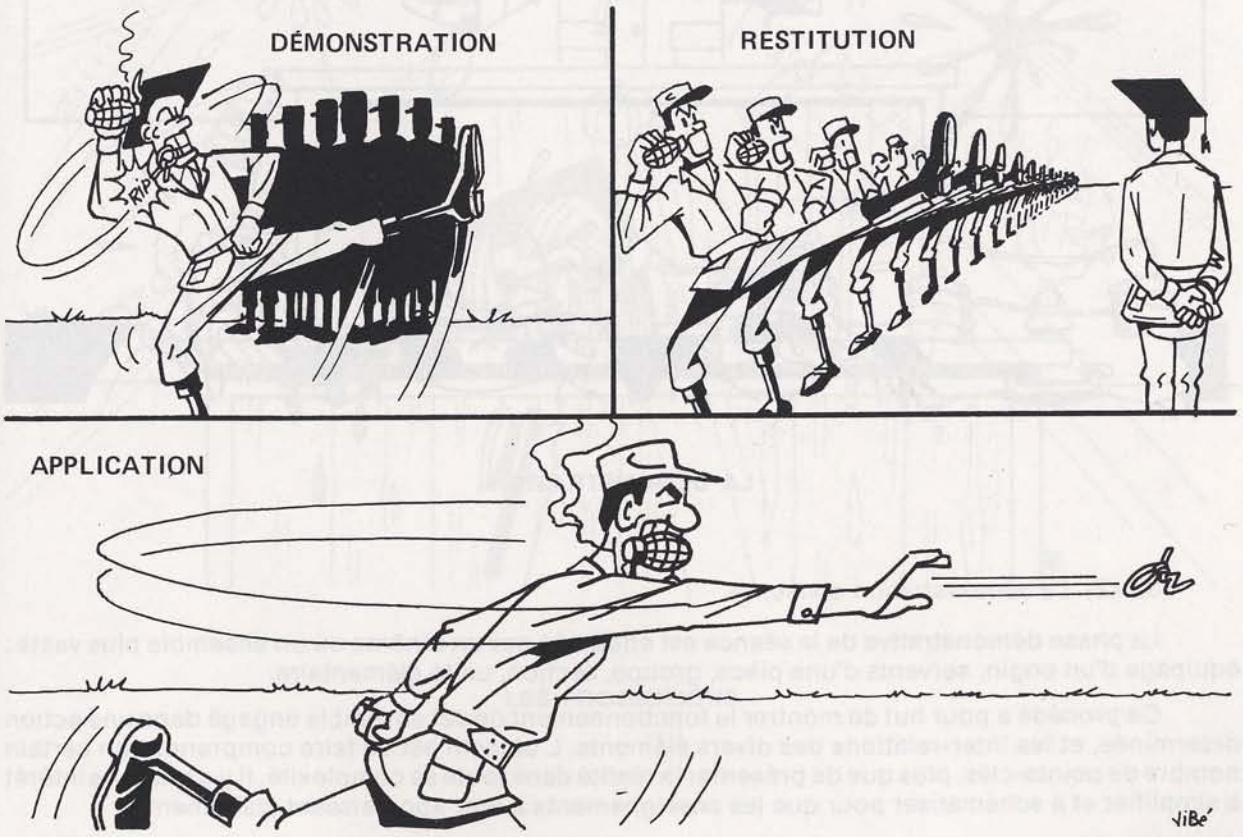
L'acquisition du savoir-faire, objet de la séance, sera réelle si la restitution est complétée par des *applications variées.* Elles consistent à faire procéder par les élèves aux mêmes opérations dans des contextes diversifiés et aussi attrayants que possible : gestes du combattant par exemple, exécutés sur le terrain dans des situations simples (des recrues se déplacent pendant que d'autres les guettent, et réciproquement) simulacres de tirs au jugé etc. Ces applications doivent, dans de nombreux cas, déboucher sur des automatismes ou des actes-réflexes, nécessaires quand il faut réagir sans réfléchir : saluer, présenter l'arme, se mettre à couvert, régler un incident de tir (à l'arme individuelle ou collective.).

Le contrôle de l'instructeur, effectué périodiquement, permet seul de s'assurer que l'acquisition est définitive.

Deux fautes fréquentes sont enfin à éviter :

— quand la démonstration est faite par ateliers, ceux-ci doivent être suffisamment éloignés pour que les explications ou les ordres d'un " démonstrateur " n'interfèrent pas sur ceux du voisin ;

— les vociférations que l'on entend parfois dans les cours ou sur le terrain ne sont pas toujours justifiées par les effectifs ou la distance ; elles perturbent l'attention des hommes.



32.4) **Les procédés.**

Cette technique s'appuie sur deux procédés principaux : la démonstration individuelle et la démonstration collective.

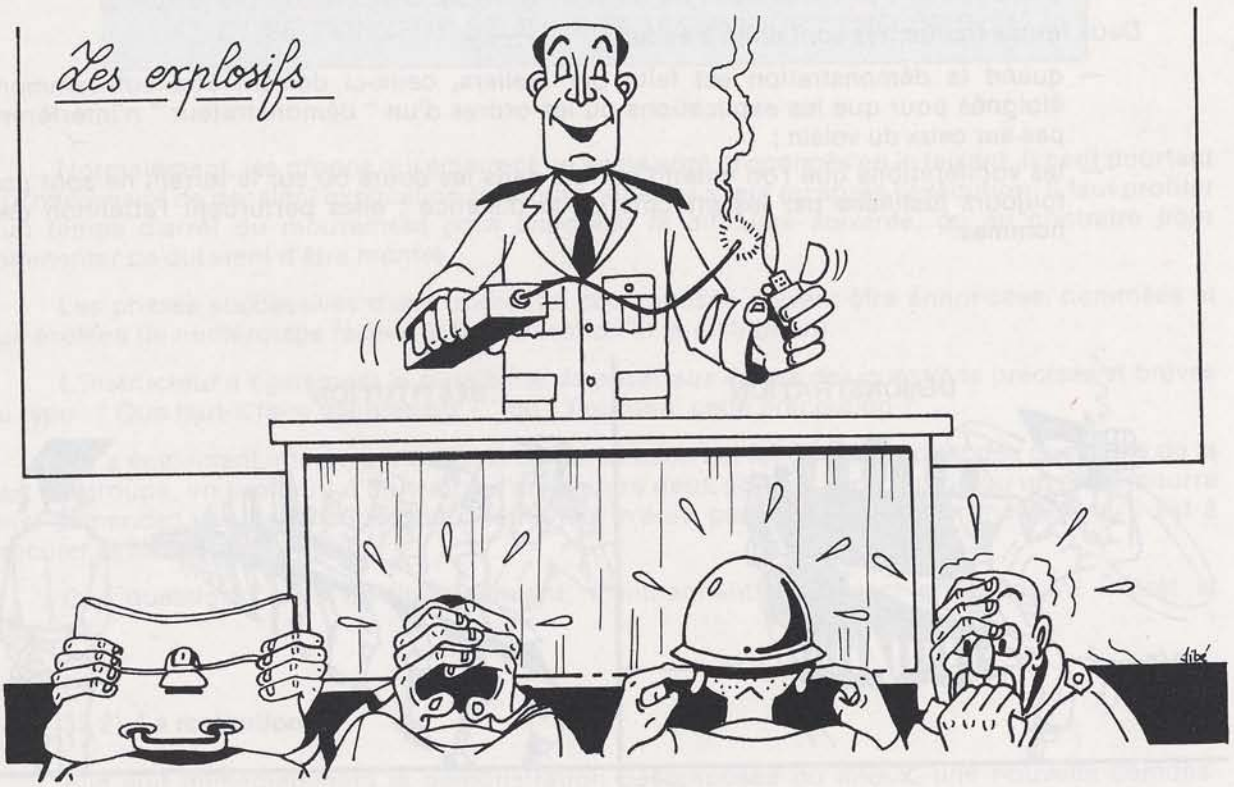
32.41) *La démonstration individuelle.*

L'instructeur exécute lui-même une opération devant les élèves ou la fait exécuter par un " assistant " (dans ce cas les explications indispensables peuvent être fournies par l'instructeur en synchronisation avec les gestes de l'assistant).

Ce procédé convient :

— *pour apprendre des actes* tels que manipulation de matériels, mouvements de présentation, gestes du combattant etc. ;

— *pour faire comprendre et assimiler des principes techniques* tels que fonctionnement d'un matériel ou d'un mécanisme, enchaînement d'une série d'opérations.



LA DÉMONSTRATION

32.42) *La démonstration collective.*

La phase démonstrative de la séance est effectuée par un binôme ou un ensemble plus vaste : équipage d'un engin, servants d'une pièce, groupe, section, unité élémentaire.

Ce procédé a pour but de montrer le fonctionnement de cet ensemble engagé dans une action déterminée, et les inter-relations des divers éléments. L'objectif est de faire comprendre un certain nombre de points-clés, plus que de présenter la réalité dans toute sa complexité. Il y a toujours intérêt à simplifier et à schématiser pour que les enseignements à tirer apparaissent clairement.

Les démonstrations avec troupes doivent éviter les écueils suivants :

— présenter trop de choses à la fois ;

— se dérouler trop vite ;

— durer trop longtemps.

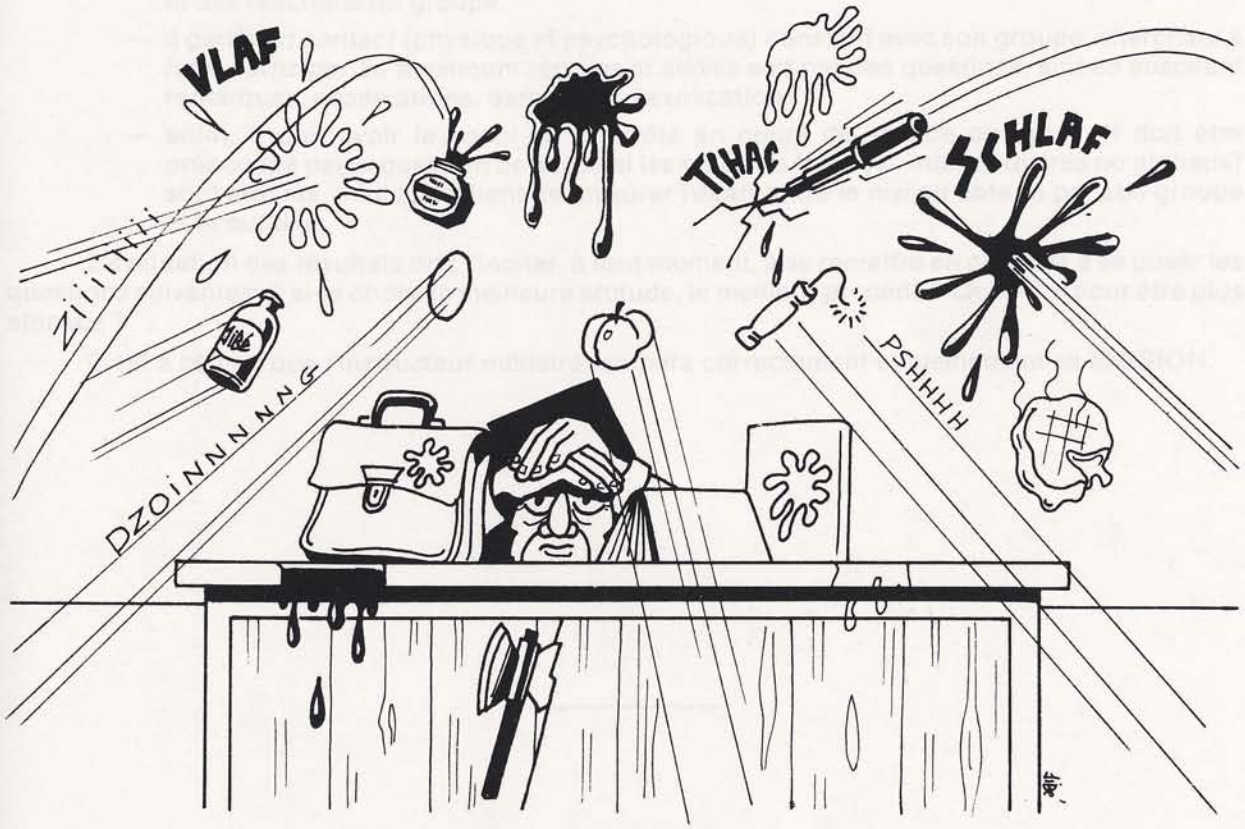
32.43) *Les projections.*

Dans certains cas, la démonstration ne sera pas faite par les instructeurs, mais par l'intermédiaire d'un film ou d'un montage audiovisuel mettant en scène un excellent démonstrateur. Ces projections conviennent pour des manipulations ou des mises en œuvre de matériels, des exercices concrets facilitant la compréhension d'un mécanisme.

Les élèves ont à leur disposition, sur une table (éventuellement éclairée) le matériel correspondant. Pendant qu'ils regardent et écoutent le document audiovisuel, l'instructeur est *présent et actif :* il attire l'attention sur un point délicat, ajoute un commentaire ou des explications, arrête la projection, s'il remarque des difficultés, montre des éléments sur le matériel placé devant les élèves.

Après la phase de démonstration proprement dite, il fait procéder à la *restitution à l'imitation* puis à la restitution libre.

La projection peut aller au-delà de la phase démonstrative : le personnage de l'écran passe au " faites comme moi ". Les élèves, utilisant leur matériel, restituent à l'imitation, sous la surveillance et avec l'aide de l'instructeur. Déchargé d'une partie de sa tâche d'enseignant, il se consacre avec plus de disponibilité à la correction des erreurs commises par les élèves ou à l'assistance aux moins adroits. La restitution libre, puis au commandement, s'il y a lieu, ainsi que les applications, se déroulent ensuite comme dans les autres procédés.



LES PROJECTIONS

CONCLUSION

Les pages qui précèdent comportent de nombreuses recommandations. L'instructeur novice aura peut-être du mal à discerner l'essentiel. Pour l'y aider, quelques points-clés sont rappelés ci-après :

- tout instructeur *doit connaître son sujet,* sa compétence est la première condition du succès ;
- il doit créer une situation d'instruction favorable en rappelant la finalité de la séance et en la présentant comme une étape nécessaire ;
- il s'efforce, en cours de séance, de *varier procédés et attitudes* en fonction de l'objectif et des réactions du groupe.
- il *garde un contact* (physique et psychologique) constant avec son groupe, cherchant à *faire participer* au maximum recrues et élèves soit par des questions, soit en suscitant remarques, observations, demandes d'explication ;
- enfin, il doit avoir le *souci du contrôle* en cours de séance ou après. Il doit être préoccupé par la question de savoir si les objectifs (partiels, intermédiaires ou globaux) sont atteints. Il lui appartient de mesurer l'écart entre le niveau obtenu par son groupe et le but fixé.

L'évaluation des résultats doit l'inciter, à tout moment, à se *remettre en cause* et à se poser les questions suivantes : " ai-je choisi la meilleure attitude, le meilleur procédé ? Que faire pour être plus efficace ? ".

C'est à ce prix que l'instructeur militaire remplira correctement et pleinement sa MISSION.

ANNEXES

ANNEXE 1

EXEMPLE DE QUESTIONNAIRE A CHOIX MULTIPLES

N.B. : Minimum de cinquante questions ; temps accordé : 15 à 25 minutes
(c'est-à-dire : temps de lecture attentive des questions posées et des réponses proposées plus 5 à 6 secondes pour le choix de chaque réponse).

1re question : Les questionnaires à réponse libre sont :

- ☐ R1 : objectifs et fidèles ;
- ☐ R2 : valides mais peu objectifs ;
- ☐ R3 : peu valides mais objectifs ;
- ☐ R4 : peu fidèles et peu valides ;
- ☐ R5 : fidèles et valides.

2e question : Contrôler l'instruction c'est :

- ☐ R1 : comparer objectifs et besoins réels ;
- ☐ R2 : adapter les objectifs aux résultats et aux besoins ;
- ☐ R3 : comparer résultats et objectifs ;
- ☐ R4 : comparer besoins et résultats.

3e question : L'évaluation interne consiste :

- ☐ R1 : A apprécier l'adéquation entre les objectifs définis et les besoins réels et ce à quel prix et pourquoi ?
- ☐ R2 : A porter un jugement de valeur sur l'École, le centre d'instruction et l'action des personnels qui la (le) composent.
- ☐ R3 : A définir et analyser les divers paramètres qui ont engendrés les écarts observés entre les résultats obtenus et les objectifs fixés.

etc.

ANNEXE 2

EXEMPLE DE FICHE DE NOTATION POUR UN CONTROLE DE COMPORTEMENT COMME CHEF AU COMBAT (A ADAPTER AU NIVEAU : GROUPE, SECTION...)

	Appréciation	Insuffisant	Passable	AB	B	TB	Coefficient suivant importance	Points obtenus
	Points Correspondants	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**		
Compréhension de la mission							1	
ORDRE INITIAL	VALEUR (Fond)						2	
	EXPRESSION (Forme)						1	
EXÉCUTION	1re phase						1	
	2e phase						1	
	3e phase						2	
	Nème phase						(x)	
Disposition prises en fin de mission							**1**	
Compte rendu d'exécution							1	
Décision							2	
Autorité							2	
Organisation							1	
			Total des coefficients				15 (+ x)	
			Total des points obtenus					

ANNEXE III.1

FICHE GUIDE D'ÉVALUATION INTERNE DE L'ACTION DE L'INSTRUCTEUR

COMMENTAIRES ET RECOMMANDATIONS

Usages de ce type de grille d'observation.

A) *Deux usages sont possibles :*

Par l'instructeur lui-même pour procéder à l'*AUTO-ÉVALUATION* de son action *(usage à privilégier).*

Par un " spécialiste " dont l'aide est *sollicitée par l'instructeur.*

1. — ÉVALUATION PERSONNELLE.

Une telle fiche guide (sous la forme présentée ci-après, ou sous une autre) *DOIT* pouvoir être utilisée " a postériori ", avec ou sans l'aide de la vidéo *par l'INSTRUCTEUR LUI-MÊME* afin de procéder à son AUTO-ÉVALUATION. En effet sa propre analyse et son propre jugement seront souvent plus efficaces que ceux d'un "intervenant " généralement supérieur en grade.

2. — ÉVALUATION SOLLICITÉE PAR L'INSTRUCTEUR.

Cette évaluation peut être conduite par un " spécialiste " reconnu et admis en mesure d'apporter son aide personnelle et non un jugement de valeur (l'officier pédagogie dans les écoles par exemple). Elle repose alors sur une analyse en commun, entre l'instructeur et le " spécialiste ", des observations effectuées au cours de la séance d'instruction avec utilisation chaque fois que possible de la vidéo (autoscopie).

L'observation de l'action de l'instructeur se fait *" à travers "* l'observation des " réactions " de son auditoire.

Elle comporte également une réflexion sur la préparation de la séance (investissement consenti par l'instructeur) à condition qu'il en ait eu *officiellement le temps.*

Elle débouche, s'il y a lieu — sur un véritable " contrat d'objectif — amélioration de l'action de l'instructeur " — passé entre l'instructeur et le spécialiste.

Elle nécessite alors un " suivi " c'est-à-dire des rendez-vous sur objectifs.

Enfin elle est la " propriété exclusive " du binôme instructeur-spécialiste.

B) *Ce type de grille* permet d'approcher essentiellement les techniques utilisées par l'instructeur.

Elle ne doit pas avoir pour effet de leur donner une importance exagérée.

En effet, l'instructeur devra avant tout *" adapter "* son action aux *besoins* et aux *attentes* de ses élèves dans le souci de créer les conditions psychologiques permettant une bonne *communication avec eux.* Car la fonction d'instructeur impose un comportement et des attitudes spécifiques, qui ne se réduisent pas à une façade de gestes et d'expressions (observables au moyen de la présente grille) mais traduisent un mentalité et un état d'esprit particuliers.

C) *Ce type d'évaluation est à différencier totalement* d'un contrôle de commandement qui apprécie les qualités ou les défauts de l'instructeur, essentiellement en vue de sa notation.

ANNEXE III.2

EXEMPLE DE FICHE GUIDE D'OBSERVATION ET D'ANALYSE DE LA CONDUITE D'UNE SÉANCE D'INSTRUCTION EN VUE DE PROCÉDER A L'ÉVALUATION (de type interne) DE L'ACTION D'UN INSTRUCTEUR

(séance d'acquisition de SAVOIR ou SAVOIR-FAIRE)

Recto

Date :	Nom de L'instructeur	Titre de la séance	Lieu

CONDUITE DE LA SÉANCE

	TB	B	AC	I	Observation	Durée
1. INTRODUCTION : — liaison avec séance précédente — indication du but à atteindre — .../...						
2. PRÉSENTATION DU SUJET - DÉMONSTRATION :. — place de l'instructeur — disposition de la " classe " — .../... - EXPLICATION : — allure - gestes — voix — manière de s'exprimer — vocabulaire — .../... — réponses aux questions des élèves						
3. APPLICATION : — passage de tous les élèves — détection des fautes — .../...						
4. CONTROLE : 41. *En cours de séance point par point :* — nature des questions — .../... 42. *En fin de séance :* — nature des questions/points clés — forme des questions — .../...						
5. CONCLUSION : — clarté — conclusion — exemples — points-clés						
6. ESTIMATION D'ATTEINTE DE L'OBJECTIF : — But de la séance						

ANNEXE III.2 (suite)

Verso

PRÉPARATION DE LA SÉANCE

L'instructeur a-t-il pu disposer de temps pour préparer sa séance OUI - NON
Dans le seul cas de réponse affirmative :

1. — PRÉPARATIONS

11) *Intellectuelle :*

Documents de référence consultés .....
Détermination du but général .....

12) *Pédagogique :*

Critères de choix - des attitudes et procédés utilisés.
- du déroulement de la séance ...

13) *Matérielle :*

Reconnaissance du lieu (salle) .....
Répétition de la séance .....
Réunion des moniteurs .....
Choix des aides pédagogiques .....

14) *Rédaction de la fiche OUI - NON*

	TEMPS CONSACRÉ
DURÉE TOTALE DE LA PRÉPARATION	

2. — FICHE DE L'INSTRUCTEUR.

21) Première partie.	TB	B	AC	I	Observations
— *But à atteindre* ..... *Points à traiter (Etapes)* ..... — *Mission particulière " DOMINANTE "* .. — *ORGANISATION MATÉRIELLE* ..... Salle (ou lieu) ..... Aides pédagogiques ..... Aides visuelles ..... Matériels réels					

22) Deuxième partie : **Déroulement pédagogique et corps de la séance.**	TB	B	AC	I	Observations
— Introduction rédigée ..... — Différentes parties : Points à traiter ..... Points clés ..... — Questions à poser ..... — Utilisation des AP et AV ..... — Organisation de l'application ..... — Questions de contrôle ..... — Conclusion rédigée ..... — Minutage					

ANNEXE III.3

EXEMPLE DE FICHE GUIDE D'AUTO-CONTROLE DE L'ANIMATEUR

Après chaque séance l'animateur cochera une à une les affirmations de la liste ci-dessous à laquelle il pourra répondre par oui.

Affirmation	OUI	Affirmation	OUI
1) Je n'ai pas été gêné par un manque quelconque de préparation (salle, tableau, table, canevas de discussion, etc.).		11) J'ai utilisé avec succès les questions ouvertes - fermées.	
2) J'ai bien défini mon rôle d'animateur et les " règles du jeu " auprès du groupe.		12) J'ai manié avec succès la reformulation	
3) J'ai bien présenté le problème, le sujet.		13) J'ai su renvoyer au groupe les questions qu'il m'a posées sur le fond.	
4) J'ai provoqué de façon " percutante " le démarrage de la discussion.		14) J'ai su répondre aux demandes d'aide du groupe.	
5) Tous les membres du groupe ont pris part à la discussion.		15) J'ai eu constamment mon auditoire en main.	
6) J'ai évité d'être " directif " sur le fond et j'ai favorisé l'émission des idées et leur libre discussion.		16) J'ai maintenu constamment l'attention de tous en éveil.	
7) J'ai peu parlé, j'ai laissé parler le groupe.		17) J'ai surveillé mes gestes et mes attitudes.	
8) Je me suis abstenu " d'arbitrer " les controverses.		18) Je n'ai sauté aucune étape du plan que je me suis fixé.	
9) J'ai enregistré au tableau les apports du groupe.		19) J'ai fait conclure le groupe.	
10) J'ai concrétisé la progression du groupe par des synthèses partielles.		20) J'ai respecté l'horaire que je m'étais fixé.	
		TOTAL DES CROIX	

Il multipliera le total par 5.

— Si le résultat est inférieur à 75 il se situera au-dessous de sa tâche et devra se contrôler sérieusement.

— Si le résultat est 80 ou 85 : bien.

— Si le résultat est de 90 ou plus il pourra se considérer comme brillant et devra continuer à se *CONTROLER*.

ANNEXE IV

BIBLIOGRAPHIE

Parmi les nombreux documents (règlements, notices, ouvrages spécialisés) existant sur le sujet, et qu'il est évidemment impossible de citer tous ici, le lecteur pourra utilement se reporter à ceux mentionnés ci-après :

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE

TTA 150 Manuel du sous-officier (titre III " Rôle de l'instructeur et du moniteur " (1), édition 1980.

TTA 153 Manuel de mise en œuvre du processus des missions globales (P.M.G.) (2) édition 1979.

Ouvrages spécialisés :

— " Les réunions, l'art et la manière d'en tirer le meilleur profit " de B.Y. AUGER aux éditions BERGER LEVRAULT.

— Publications diverses du CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE, organisme dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale.

II. — OUTILS DE L'INSTRUCTEUR.

Mémento des aides à l'instruction, en service, à l'étude ou en projet approuvé sous le n° 1228/DEF/EMAT/INS/IS du 11 mars 1985.

21. **Audiovisuel.**

— Instruction ministérielle n° 1300/DEF/EMAT/INS/FG du 20 avril 1978 relative à l'équipement et à l'emploi des moyens audiovisuels dans l'armée de terre, et ses modificatifs (3).

— Notice d'utilisation des moyens audiovisuels, édition 1978 (4).

— Notice sur la pédagogie télévisuelle, édition 1985.

— Ouvrage spécialisé : " Audiovisuel, pédagogie et communication " de Yves BOURRON aux éditions d'organisation.

22. **Enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.).**

Ouvrages spécialisés :

— " *Enseignement et ordinateur* ", d'Hélène BESTOUGEFF et Jean-Pierre FARGETTE aux éditions CEDIC/NATHAN.

— " *Guide pratique de l'enseignement assisté par ordinateur* ", de Jean-Michel LEFEVRE, aux éditions CEDIC/NATHAN.

---

(1) Document complémentaire du manuel de pédagogie militaire, particulièrement approprié pour la formation pédagogique des élèves gradés et élèves sous-officiers.

(2) Se reporter également aux différentes directives particulières du C.E.M.A.T. précisant les conditions et les modalités pratiques d'application du P.M.G. (dernière en date : lettre n° 4465/DEF/EMAT/INS/FG/68 du 6 septembre 1984).

(3) Document règlementaire de référence concernant l'audiovisuel.

(4) Document réalisé et diffusé à la demande par le C.E.A.T. (ref. : lettre n° 2526/DEF/EMAT/INS/FG/65 du 21 juillet 1978).